Die Entstehung der sokratischen Unterrichtsmethode.

Ein Beitrag zur Geschichte der Didaktik.

INAUGURAL-DISSERTATION

zur

Erlangung der Doktorwürde

der

Hohen philosophischen Fakultät

der

FRIEDRICH-ALEXANDER-UNIVERSITAT ERLANGEN

vorgelegt von

Fritz Krecher
aus Rechenberg-Bienenmühle

Tag der mündlichen Prüfung: 1. August 1929

1929

Buchdruckerei und Verlagsanstalt G. Schuhmann
Kulmbach

30:22

Referent: Universitäts-Professor Dr. Hermann Leser.
Dekan: Universitäts-Professor Dr. Hermann Leser.

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Meinen Eltern

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Seite

Vorbemerkungen 1

a. Die bis jetzt für die Geschichte der sokratischen Unterrichtsmethode geleisteten Vorarbeiten 4

b. Die geistesgeschichtlichen Grundlagen der sokratischen Unterrichtsmethode 7

c. Die Sokrates-Renaissance im 18. Jahrhundert 11

d. Der Dialog als literarische Form 14

e. Das Verhältnis der sokratischen Didaktik zur Gesprächsmethode des Sokrates 15

Erster Teil:

Die Epoche der Anregungen

a. Die ersten Anregungen zu einer sokratischen Unterrichtsmethode Charpentier (1650), Clericus (1692), Leibnitz (1702) . . . 20

b. Die Fortbildungen dieser Anregungen bei Crousaz (1712), Fénelon (1687), in den moralischen Wochenschriften (1721) und bei Gottsched (1734) 26

c. Mosheim und die sokratische Didaktik

1. Die Darstellung der sokratischen Methode bei Mosheim 33
2. Die Mosheimschen Reformvorschläge 35
3. Die Wirkungen der Mosheimschen Reformvorschläge auf die Katechetik 44

Seidel (1742), Simonetti (1742), Jocardi (1745), Fresenius (1751), Koecher (1752), Buddeus (1752), Förtsch (1758), Schubert (1764).

d. Die weiteren Einwirkungen der Hofmeistererziehung, der Popularphilosophie und der Gymnasialpädagogik auf die Entstehung der sokratischen Methode 53

Sulzer (1745), Miller (1735), Vernet (1735), Wieland (1754), Lessing (1759), Mendelsohn (1767), Rousseau (1762), Flögel (1768).

e. Der Einfluß der neuen Methodenanregungen auf die Schulordnungen der damaligen Zeit 64

Schulordnung der Kurfürstlich-Braunschweig-Lüneburgschen Lande (1732), Frankfurter Schulordnung (1765), Ordnung des Pädagogiums zu Halle, Entwurf einer Ordnung für die großen Schulen der Stadt Braunschweig (1755)

f. Ueberblick über die bisherigen Ergebnisse der Entwicklung der sokratischen Methode 68

Zweiter Teil:

Das erste System einer sokratischen Didaktik

a. Basedow 71

b. Bahrdt 79

1. Das didaktische System Bahrdts 81
2. Immanente Kritik des didaktischen Systems Bahrdts . . 87

Schlußbemerkungen 95

Literaturverzeichnis 97

Quellenschriften 97

Andere benutzte Literatur 100

Das deutsche Bildungswesen und das deutsche Schulwesen der Gegenwart haben ihre grundlegende Prägung im 18. Jahrhundert erhalten. Wohl gibt das 17. Jahrhundert wichtige Gedanken für die Ausgestaltung des Unterrichts und für den Aufbau der Schulen, die praktische Durchführung dieser Ideen blieb dem 18. Jahrhundert vorbehalten. Der Rationalismus des 17. Jahrhunderts wuchs zu einer bedeutenden Bildungsbewegung an, die das gesamte Bürgertum erfaßte. Der Theologe oder der Philosoph mag zur Aufklärung stehen, wie er will, der Historiker muß diese Leistung der Aufklärungsbewegung anerkennen. „Kein Werk der deutschen Aufklärung ist wohltätiger gewesen, keines hat so ungeteilte Anerkennung bei der Nachwelt gefunden, als die Reform der Erziehung," urteilt Wilhelm Dilthey.[1]) Auch diese Arbeit wird die Bedeutung der Aufklärung für die Geschichte der Pädagogik zeigen, „die einen besonderen Anspruch auf sie hat und die ihr darüber hinaus zu besonderem Dank verpflichtet ist; denn ihrer Denkarbeit verdankt sie ihr Entstehen."[2]) Das Zeitalter, das unser Schulsystem in seinen Grundzügen entworfen hat, hat auch in der Technik des Unterrichts entscheidende Anregungen gegeben. Im 18. Jahrhundert hat sich die sokratische Unterrichtsmethode herausgebildet. Zwar ist ihre Alleinherrschaft längst gebrochen, aber das heute vielgeübte entwickelnde Unterrichtsverfahren, dessen Hauptmittel die das Denken des Kindes anregende Frage des Lehrers ist, hängt systematisch und historisch – dies letztere wird im Verlauf dieser Arbeit sichtbar werden — eng mit der sokratischen Methode zusammen. Die Idee des Unterrichtsgespräches, heute das wichtigste didaktische Hilfsmittel, ist zur Zeit der Entstehung der sokratischen Methode schon viel diskutiert worden. Und wenn heute in der didaktischen Literatur ein Kampf um die

[1]) *Wilhelm Dilthey, Gesammelte Schriften, Bd. 3, S. 158.*
[2]) *Elisabeth Heimpel-Michel, Die Aufklärung, Göttinger Studien zur Pädagogik. Langensalza 1928, S. 4.*

Lehrerfrage ausgefochten wird,[1]) dann bedeutet das gleichzeitig einen Streit um die sokratische Lehrfrage. Wenn auf den folgenden Seiten die Entstehung der sokratischen Unterrichtsmethode gezeigt wird, so soll nicht Stellung genommen werden in der modernen Problematik; aber vielleicht kann eine historische Untersuchung zu ihrer Klärung beitragen. — Wollte diese Untersuchung ein genaues Bild dieser Epoche der Didaktik geben, so müßte der Historiker in die Schul- und Pfarrstuben des 18. Jahrhunderts eintreten, um dort den Unterricht des Lehrers und des Pfarrers zu hören. „Denn in den Schulzimmern ist zu allen Zeiten die wirkliche und wertvolle Arbeit geleistet worden, welche den Fortgang des Erziehungswesens bestimmt. In dieser Arbeit entsteht die Technik des Unterrichtes, in welcher das von der Kultur bestimmte Erziehungsideal umgesetzt wird in Maßregeln und Methoden."[2]) Nur ganz wenige Quellen sind erschlossen, die den wirklichen Verlauf des damaligen Unterrichts berichten. Der Hauptweg in diese Zeit hinein führt daher über die alten Unterrichtsanweisungen und didaktischen Lehrbücher. Zu bedenken wäre dabei, daß diese Quellen nicht das Bild des durchschnittlichen Unterrichts ihrer Zeit widerspiegeln; sie zeigen meist, wie der Unterricht von einem hervorragenden Schullehrer gehandhabt wurde. Mitunter sind die Unterrichtsanweisungen nicht im Schulzimmer ausprobiert, sondern nur am Schreibtisch entworfen worden. Immerhin geben diese Quellen wenigstens das Idealbild der Zeit an und haben so der methodischen Entwicklung den Weg gewiesen. Die zweite Hauptquelle für diese Untersuchung bilden die Unterrichtspräparationen, die das deutliche Abbild der praktischen Unterrichtstätigkeit zeigen; jedoch die beste Präparation kann nicht den lebendigen Unterricht wiedergeben, sie ist ein Schema, das durch die geistige und seelische Individualität der Kinder und der Schulklasse verändert und erfüllt wird. Die dritte Haupt-

---

[1]) *Gaudig, Didaktische Präludien, Leipzig 1910, S. 13. Münch, Geist des Lehramts, Berlin 1903, S. 377. Muthesius, Die Berufsbildung des Lehrers, München 1913, S. 131.*

Tumlirz, Das Wesen der Frage. Beiträge zu ihrer Gegenstandstheorie und Pädagogik. Leipzig 1919.

[2]) *Dilthey, a. a. O. S. 160.*

quelle, die ermöglicht, über die Entstehung der sokratischen Methode Klarheit zu gewinnen, bilden die Anregungen, die der Didaktiker jener Zeit in der philosophischen, theologischen und pädagogischen Literatur seiner Zeit fand.

Die ersten Äußerungen über eine sokratische Unterrichtsmethode finden sich zu Beginn des 18. Jahrhunderts. Nach ungefähr 70 Jahren kann ihre Entstehung als abgeschlossen betrachtet werden. In dieser Zeitspanne erhält die neue Methode etwa folgenden Sinn: Mittels Fragen wird die Verstandeskraft des zu Unterrichtenden zu eigenen Urteilen und damit zur selbständigen Aneignung von Erkenntnissen geleitet; die Erkenntnis wird dem Schüler nicht aufgedrängt, sondern gewissermaßen aus ihm herausgelockt. — Die sokratische Methode löste das zergliedernde Unterrichtsverfahren ab. Das didaktische Denken der Sokratiker war psychologisch eingestellt, die Didaktiker des zergliedernden Verfahrens dagegen dachten mnemotechnisch. Es kam ihnen letztlich darauf an, einen bestimmten Stoff dem Gedächtnis des Schülers einzuprägen. Das zergliedernde Verfahren erleichterte das dadurch, daß der Stoff — immer Sätze aus einem Lehrbuch — logisch oder grammatisch zergliedert dargeboten wurde. Das Mittel dieser Methode war die zerlegende Unterrichtsfrage. Der einzuprägende Satz wurde mitgeteilt, und dann setzte das zergliedernde Fragen ein, auf jede Frage wurde mit einem Teil des Satzes geantwortet. Dem Kinde wurde etwas abgefragt; die sokratische Methode hingegen fragt, wie wir sehen werden, die Erkenntnis aus dem Kinde heraus. Das folgende Unterrichtsbeispiel stammt von F. E. Rambach.[1]) Den Kindern hat das einzuprägende Lehrstück in Form einer Tabelle vorgelegen. Zuerst wurde dieses Lehrstück durchgelesen, dann stellte der Lehrer die Fragen der Reihe nach, und das Kind las die Antwort mit Hilfe der Bezifferung ab. Das Fragen und Antworten wurde dann ohne Tabelle geübt. Auf der linken Seite des Buches stehen die Tabellen, auf der rechten die entsprechen-Fragen:

[1]) *Friedrich Eberhard Rambach, Catechetisches Handbuch zur Erleichterung des Unterrichtes der Kinder in den Landschulen. 2. Auflage, Breslau 1771.*

IX. Tabelle.

1) Von dem siebenden Gebot. In diesem Gebot hat Gott geboten, 2) Die Erhaltung der zeitlichen Güter, welche geschiehet 3) wann wir unserm Nächsten sein Gut und Nahrung helfen bessern, welches geschiehet vornehmlich 4) auf viererley Weise, 5) durch 1. Gerechtigkeit, . . .

Fragen über die 9. Tabelle

1) Wovon handelt die neunte Tabelle?
2) Was hat Gott in diesem Gebote geboten?
3) Wie können wir die Güter unseres Nächsten erhalten?
4) Auf wievielerley Weise können wir sein Gut und Nahrung bessern? Nota: In der Antwort bei den größeren Zahlen 1. 2. 3. 4. muß man allemal das Wörtlein: durch, voran setzen.
5) Wodurch geschiehet solches zum ersten? . . .

a] Die bis jetzt für die Geschichte der sokratischen Unterrichtsmethode geleisteten Vorarbeiten.

Es liegen Untersuchungen von Zezschwitz[1]) und Schian[2]) vor, die beide für die Geschichte der sokratischen Methode wichtiges Material liefern, aber ihre Entstehung falsch darstellen und die daher für unsere Aufgabe nur als Voruntersuchungen gelten können.

Nach Zezschwitz hat Mosheim[3]) (1693—1755) die ersten Anregungen zur sokratischen Methode gegeben. „Mosheim muß es sich gefallen lassen mit seines Namens und Methodeneinflusses Erwähnung auf unsrem Gebiete die Anfänge jener Sokratik zugleich bezeichnet zu sehen, die weit über seine eigenen Intentionen hinausgehend, die nächste Folgezeit in einflußreichster Weise beherrscht hat."[4]) Zezschwitz verweist auf die Sittenlehre Mosheims,[5]) in der die neue Methode ge-

[1]) *C. A. G. v. Zezschwitz, System der christlich kirchlichen Katechetik. Zweiter Band: Die Lehre vom kirchlichen Unterricht nach Stoff und Methode. Zweite Abtheilung: Die Katechese oder die kirchliche Unterrichtsmethode. Zweite Hälfte. Die erotematische Unterrichtsform. Leipzig 1872. S. 126—217.*

[2]) *M. Schian, Die Sokratik im Zeitalter der Aufklärung. Ein Beitrag zur Geschichte des Religionsunterrichtes. Breslau 1900.*

[3]) *siehe Karl Heussi, Joh. Lor. Mosheim, Ein Beitrag zur Kirchengeschichte des 18. Jahrhunderts. Tübingen 1906.*

[4]) *Zezschwitz, a. a. O. S. 130.*

[5]) *Johann Lorenz Mosheim, Sittenlehre der heiligen Schrift, 1. Teil, 1. Auflage 1735; 4. verm. und verb Aufl. 1753; 8. Auflage Helmstädt 1773. Dieses Werk umfasst 10 umfangreiche Bände, die ersten fünf sind von Mosheim, die übrigen von seinem Schüler J. P. Miller (s. u.) verfasst. Das Werk wird nach der 4. Aufl. zitiert.*

nau beschrieben wird. Das zweite Kapitel des ersten Bandes handelt „Von den Ursachen, wodurch der Mensch in dem Stande des Verderbens unterhalten wird." Zu diesen Ursachen gehört auch die schlechte Unterweisung der Jugend in den Katechesationen. Bei seinen Reformvorschlägen weist er auf Sokrates hin.

Die anderen, sehr kurzen Darstellungen der Geschichte der Sokratik legen meistens die Untersuchung von Zezschwitz zugrunde.[1]) Nur Willmann erwähnt in Reins enzyklopädischem Handbuch[2]) neue wertvolle Gesichtspunkte für die Untersuchung der Sokratik. Er weist auf die dialogische Darstellungsform hin, die häufig in der Renaissance verwendet wurde. (Mosellanus' Paedalogus; Erasmus' Colloquia puerilia; Mendelsohns Phaedon; Joh. Jac. Engel, „Versuch die Logik aus platonischen Gesprächen zu entwickeln" usw.). Dann zeigt er, wie in der Renaissance die aristotelische Logik zugunsten der platonisch-sokratischen Methode bekämpft wurde. (Petrus Ramus' ars disserendi; Franziskus Patrizius' Nova de universis philosophia; Eusebius Amort). Es kommen also zu den eingehenden Untersuchungen von Zezschwitz und Schian die Anregungen Willmanns hinzu. Zezschwitz und Schian beschränken sich in ihren historischen Untersuchungen auf die Methodik des Religionsunterrichts; doch weisen sie darauf hin, daß man die Sokratik auch auf andere Unterrichtsgebiete anwendete. Sieht man dagegen die Sokratik als ein Teilstück der gesamten Geistes- und Kulturgeschichte des 18. Jahrhunderts an, so bekommt diese Erscheinung nicht nur eine ganz andere Bedeutung, sondern sie fügt sich auch klar in die Entwicklungslinie der Aufklärungs-

---

[1]) *K. A. Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 8. Bd., Leipzig 1887, S. 841. (Artikel „Sokrates" von Wehrmann.)*

E. M. Roloff, Lexikon der Pädagogik, 4. Bd., Freiburg 1915, Sp. 1087—1088 (Artikel „Sokrates" von H. Schenkl.)

Schumann, Geschichte des Unterrichtes in biblischer Geschichte, Katechismuslehre und Bibelkunde. In Kehr: Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes, Gotha 1877, 1. Bd. S. 71.

Otto Frenzel, Zur Katechetischen Unterweisung im 17. und 18. Jahrhundert, Leipzig 1920, S. 52.

E. Sachsse, Evangelische Katechetik, Berlin 1897, S. 243.

Th. Harnack, Katechetik und Erklärung des kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers, 1. Bd., Erlangen 1882, S. 98.

[2]) *W. Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. VI, Langensalza 1899, S. 677—680.*

bewegung ein. Zezschwitz und Schian betrachten die Erfindung der sokratischen Methode als Einzelfaktum, losgelöst von der Zeitgeschichte. So müssen sie, soweit sie überhaupt auf geistesgeschichtliche Zusammenhänge kommen, die sokratische Unterrichtsmethode als aus dem Geiste des Deismus stammend betrachten. Die Bezeichnung dieser Unterrichtsart als einer sokratischen Methode führen sie auf die Intention einzelner Männer zurück. Zezschwitz, mit historischem Blick begabt, der auch sonst in seiner Arbeit zu spüren ist, weist, allerdings noch sehr vorsichtig, auf Erscheinungen hin, die er doch als auf Mosheim einwirkende Impulse auffaßt. Er schreibt,[1]) daß Moses Mendelsohns Werk bei seinem ersten Erscheinen großes Aufsehen erregt habe. Gräffe, ein Göttinger Professor, habe es schon im nächsten Jahr in den Händen eines Handwerkers gefunden. „Alles schwärmte für den großen griechischen Weisen." Zezschwitz führt das Buch eines Heidelberger Gymnasialrektors an, in dem das Gespräch des Sokrates mit Aristippus nach Xenophons Memorabilien in Übersetzung als Muster der sokratischen Lehrart dargeboten wird. Auch Gräffe hatte Übersetzungen von sokratischen Gesprächen nach Plato, Xenophon und Aeschines herausgegeben. Wie Zezschwitz zu seinem Erstaunen feststellen muß, verglich man sogar die Lehrfähigkeit Christi mit der des Sokrates; und einem Diakonus,[2]) der es wagte, die Lehrart Christi doch als besser zu bezeichnen, wurde das übel vermerkt.

Waren diese Erscheinungen lediglich als Wirkungen der Mosheimschen Anregungen zu betrachten, oder waren sie die Folge einer geistigen Bewegung der damaligen Zeit? Schon die Ausführlichkeit und Sicherheit, mit der Mosheim die neue Methode darstellt und von Sokrates herleitet, lassen auf die Möglichkeit vorhergegangener Arbeiten schließen. Die betreffenden Ausführungen sind nur ein paar Seiten in seiner riesigen Sittenlehre, in der er sonst nicht wieder auf die Kate-

---

[1]) *Zezschwitz, a. a. O. S. 131 ff.*

Zezschwitz ist Professor für praktische Theologie in Erlangen gewesen, Schian, als er sein Buch schrieb, Pfarrer, dann war er Professor an der Universität Giessen; jetzt ist er Generalsuperindentent in Breslau

[2]) *Versuch über Jesu Lehrfähigkeit, Leipzig 1797.*

chetik zurückkommt. Seine sonstigen Arbeiten aber liegen auf dem Gebiete der Kirchengeschichte und Homiletik. Wagemann sagt von ihm in der Allgemeinen Deutschen Biographie:[1]) Er war „kein schöpferischer Geist, aber ein eminent receptives und reproductives Talent, bemüht und geschickt, überallher das Wissenswürdige und Brauchbare zu sammeln, zu verarbeiten, zu gestalten und darzustellen."

b] Die geistesgeschichtlichen Grundlagen der sokratischen Unterrichtsmethode.

Ehe wir die Quellen Mosheims und die ersten Anregungen zur sokratischen Methode des Unterrichtes aufzufinden versuchen, soll ihr geistesgeschichtlicher Ursprung gezeigt werden, damit wir für das Auffinden der eben genannten Quellen und Anregungen Leitlinien haben.

Die sokratische Methode will Wahrheiten aus dem Inneren des zu Unterrichtenden herauslocken oder ihn wenigstens zum selbständigen Auffinden von Erkenntnissen anregen. Diese neue Methode stellte sich in bewußten Gegensatz zu der alten, die wesentlich zu überlieferndes Lehrgut dem Gedächtnis mitzuteilen hatte. Die philosophischen Anschauungen, die der neuen Methode zugrunde liegen, müssen auf das Innere des Menschen, als den Ort der Erzeugung der Wahrheit, hohen Wert legen. Die geistige Strömung des 18. Jahrhunderts, die das in hohem Maße tat, war der Rationalismus. Wie der Name sagt, ist hier das Erkenntnisvermögen die Ratio. Die Vernunft, das Selbstdenken entscheidet in der Erkenntnis über die Aufstellung von Wahrheiten, nicht eine der Vernunft des Menschen übergeordnete Autorität. Die Vernunft stellt die Fragen der Erkenntnis auf, sie ist auch die Autorität, die über die Richtigkeit ihrer Antworten zu entscheiden hat. Die Ergebnisse der Erkenntnis bekommen von der Vernunft ihre Stelle im Erkenntnissystem zugewiesen. Auf welchem Weg aber kommt die Vernunft zur Erkennt-

[1]) *Bd. 22, S. 397.*

nis? Zwar liegen die Erkenntnisse als eingeborene Ideen in uns, aber sie können nicht einfach aus dem Inneren herausgesetzt werden; nur potentiell, latent tragen wir sie in uns. Zur wirklichen Erkenntnis werden sie nur mit dem Mittel der Methode, die ihr Vorbild in der Mathematik, insbesondere in der analytischen Geometrie hat.[1]) In dieser kommt es darauf an, den richtigen Ansatz zu finden, in der die unbekannte Größe eine Funktion bekannter Größen ist. Das erste des philosophischen Denkens ist daher die richtige Fragestellung, durch die die gesuchte Wahrheit gewissermaßen eingefangen wird. Von hier ist nur noch ein kurzer Schritt zur sokratischen Frage, die das Wissen in Zweifel stellt und vom Bewußtsein des Nichtwissens ausgeht. Descartes, der Begründer der neuen philosophischen Methode, ist sich dieses Zusammenhanges bewußt; seine die Strenge der mathematischen Methode zum Vorbild nehmende Methode der Erkenntnisfindung hat schon Plato geübt, und Descartes weist auf die mathematische Katechese im Menon hin.[2]) In ähnlichem Zusammenhang finden wir ja auch bei Leibnitz diesen platonischen Dialog erwähnt. — Zu der analytischen Methode der Erkenntnisfindung tritt im Rationalismus die synthetisch-syllogistische Schluß-

---

[1]) *E. Cassirer, Das Erkenntnisproblem, 2. Auflage, Berlin 1911, Bd. 1, S. 450 ff.*

[2]) *Oeuvres de Descartes, Publiées par Adam et Tannery, Tome VIII. Paris 1905. — Epistola ad Voetium, p. 165—166: „Es ist zu bemerken, dass alle diese Dinge, deren Kenntnis uns von Natur aus eingeboren ist, deshalb noch nicht durch die Sinne erkannt werden. Ihre Beschaffenheit ist vielmehr so, dass wir sie ohne Sinneserfahrung allein durch das Denkvermögen erkennen können. Alle Wahrheiten der Geometrie sind von dieser Art, und zwar nicht nur die sofort einsichtigen, sondern auch die ganz entferntliegenden. Infolgedessen konnte Sokrates bei Plato einen bestimmten Sklaven über die Elemente der Geometrie ausforschen und so erreichen, dass dieser Erkenntnisse aus dem eigenen Inneren ans Licht brachte, die er früher gar nicht bemerkt hatte. So prüfte Sokrates dessen Wiedererinnerung. [Sed notandum est eas omnes res, quarum cognitio dicitur nobis esse à naturâ indita, non idea à nobis expresse cognosci; sed tantùm tales esse, ut ipsas, absque ullo sensuum experimento, ex proprii ingenii viribus, cognoscere possimus. Cujus generis sunt omnes Geometricae veritates, non tantùm maxime obviae, sed etiam reliquae, quantumvis abstrusae videantur. Atque inde Socrates apud Platonem, puerum quendam Geometricis elementis interrogando, sicque efficiendo ut ille puer quasdam veritates ex mente propriâ erueret, quas prius in ea fuisse non notaverat, reminiscentiam suam probare conabatur.]*

art als formales Beweismittel.[1]) Dieser Rationalismus hat natürlich auf den Mathematik-Unterricht eingewirkt. Hier finden wir auch zuerst die praktische Anwendung der sokratischen Methode. Sonst herrschte im Unterricht die bloße Anwendung des Syllogismus bei der formallogischen Zergliederung des Lehrstoffes.

Erst die im 18. Jahrhundert mit großer Kraft einsetzenden Bildungsbestrebungen mußten zu einer Neugründung der Didaktik führen. Durch die Aufklärung sollte alles, was in Wissenschaft und Philosophie gefunden worden war, in das Volk getragen werden. Es sollte aber nicht nur von den Ergebnissen der Wissenschaft profitieren, sondern gerade auf den schwierigsten, am meisten innere Verantwortung fordernden Gebieten der Religion, des Rechtes und der Moral selbst die Wahrheit finden lernen. Und die Aufklärungsphilosophen zeigen, daß das möglich ist. Jeder Mensch kann das kraft seiner natürlichen Vernunft. Die Gesetze der natürlichen Moral, des Naturrechtes, der Naturreligion liegen in der menschlichen Vernunft verborgen und brauchen nur durch das Licht der Aufklärung aus der Wirrnis und Dunkelheit des Verstandes herausgeholt zu werden. So konnte sich die Forderung der „Aufklärung" verbinden mit der der „Sokratik". Die Didaktik, die von diesen Anschauungen herkommt, mußte notwendig auf eine der Vernunft Wahrheiten ablockende Unterrichtsmethode kommen.

Der Unterricht in den niederen Schulen war wesentlich Religionsunterricht gewesen, und der stand immer im Mittelpunkt der didaktischen Diskussionen. In der Aufklärung war der Kampf gegen die alte Lehrform des Religionsunterrichtes sehr heftig, weil man glaubte, daß in der Religion und der damit eng verbundenen Moral der Menschen am tiefsten der Finsternis verhaftet sei. Kräftig war vor allem in Deutschland die Gegenwehr, da mit dem Angriff des Deismus auf die Offenbarung ein Kernstück der christlichen Lehre bekämpft wurde. Der Deismus konnte sich in didaktischen Fragen eng mit der sokratischen Methode verbinden, da er ja lehrte, daß alle Wahrheiten in den Herzen der Menschen drinliegen. Nun brauchten keine unverständlichen Lehren mehr gelernt

[1]) *Cassirer, a. a. O. S. 449.*

zu werden, man brauche nur die Wahrheiten der Religion und der Sittlichkeit aus dem Inneren herauszulocken. Die Verbindung zwischen Deismus und sokratischer Methode und die Tatsache, daß sie im Streit um die Religionsmethodik immer wieder bekämpft wurde, hat zur Folge gehabt, daß man bald die Sokratik als identisch mit der deistischen Art des Religionsunterrichtes hielt. Diesen verengerten Begriff hat Schian als Ausgangspunkt seiner Untersuchung gemacht, und er konnte so schwer eine genaue Antwort auf die Frage nach der Entstehung des sokratischen Unterrichtes geben.

Neben dieser rationalistischen Sokratik steht aber noch ein zweiter Begriff der sokratischen Methode, der seinen Ursprung in den irrationalistischen und empiristischen Tendenzen des 18. Jahrhunderts hat.[1]) An die Stelle der alles beherrschenden, alles mit hellem Lichte durchdringenden Ratio tritt das Unbewußte, das dunkle Gefühl; an die Stelle des Begriffes tritt die Anschauung. Die Sicherheit, die man vergebens durch den Verstand zu finden hoffte, suchte man in der Gewißheit der eigenen Gefühle zu erlangen. Shaftesbury, Hutcheson stehen schon in Beziehung zu dem irrationalen Denken; Hemsterhuys, Hamann, Jacobi, Goethe sind Repräsentanten des Irrationalismus. Wie sich der Rationalismus bei der Anwendung seiner Erkenntnismethode auf Sokrates berief siehe Descartes, Stellung zum Menon-Dialog), so glaubten auch irrationalistische Denker ihr Vorbild in Sokrates zu finden. „Meine Philosophie, mein lieber Sophilus, ist die der Kinder, ist die des Sokrates, die sich auf dem Grunde unseres Herzens finden würde und unserer Seelen, wenn wir uns die Mühe gäben, sie dort zu suchen," sagt Hemsterhuys.[2])

In der deutschen Philosophie des 18. Jahrhunderts zeigt sich eine dauernde Beschäftigung mit diesen ir-

[1]) *Für das Folgende vgl.*

F. Bulle, F. Hemsterhuis und der deutsche Irrationalismus des 18. Jahrhunderts, Jena 1911.

Alfred Baeumler, Kants Kritik der Urteilskraft, ihre Geschichte und Systematik. Erster Band. Das Irrationalitätsproblem in der Aesthetik und Logik des 18. Jahrhunderts bis zur Kritik der Urteilskraft. Halle 1923.

[2]) *Zitat nach Bulle, a. a. O. S. 14.*

rationalen Tendenzen. Man lehnte sich gegen die Allgewalt der Methode Descartes' auf. Das Konkrete Anschauliche forderte Einlaß in die Philosophie; die sinnliche Erfahrung war doch auch eine Erkenntnis! Neben die Vernunft traten gleichberechtigt die niederen Erkenntnisvermögen der Sinnlichkeit und der Einbildungskraft.[1]) Aus diesen Tendenzen ist die Entstehung der Ästhetik zu erklären. — Welche Methode aber soll zur Auffindung von Erkenntnissen angewandt werden, wenn man die mathematische Methode Descartes' in ihrer Ausschließlichkeit ablehnte? Neben die ars invendi rationalis stellte man eine sinnliche Erfindungskunst.[2]) Diese nimmt die Regeln ihres Vorgehens nicht mehr aus einer syllogistischen Logik, in der das Einzelne auf das Allgemeine zurückgeführt wird, sondern ihr liegt eine Logik der Induktion und der Analogie zugrunde, in der es gerade darauf ankommt, das Individuelle in seiner ganzen konkreten Einzigartigkeit zu erfassen und zugleich als Teil eines Ganzen zu sehen. Innerhalb dieser sinnlichen Erfindungskunst wird das Unbekannte auf das Bekannte dadurch zurückgeführt, daß zwischen beiden eine Ähnlichkeit entdeckt wird. Das Seelenvermögen, das diese Beziehungen zwischen den Dingen findet, wird Witz, ingenium oder auch Urteilskraft genannt. Diese Anschauungen wurden zur Grundlage einer heuristischen Unterrichtsmethode verwendet. Sie hatte als wesentliches Ziel, den Witz und die Urteilskraft des zu Unterrichtenden anzuregen, zu reizen, damit er von einem Beispiel oder einem Einzelfalle aus durch Induktion oder Analogieschluß zu neuen Erkenntnissen kommt. Es wird keine Erkenntnis aus dem zu Unterrichtenden herausgeholt, dieser wird auch nicht dazu angeleitet, auf Grund des Syllogismus aus einem Satz eine Erkenntnis abzuleiten, vielmehr wird er angeregt, mit Hilfe einer auf dem Gefühl und der Intuition beruhenden Urteilskraft neue Erkenntnisse zu entdecken.

c] Die Sokrates-Renaissance im 18. Jahrhundert.

Die geistige Haltung der Zeit war also denkbar günstig für die Entstehung der sokratischen Methode.

[1]) *vgl. Baeumler, a. a. O. S. 189 ff.*
[2]) *vgl. Baeumler, a. a. O. S. 170 ff.*

Aber noch andere Komponenten forderten ihre Entwicklung. Werfen wir einen Blick auf die Stellung der Zeit zu Sokrates. Schon Zezschwitz hatte mit einem sicheren Instinkt herausgefühlt, daß die ganze Zeit für den griechischen Weisen schwärmte. Wie klar er gesehen hatte, bestätigt das Werk von Böhm, Sokrates im 18. Jahrhundert.[1]) Das dort mitgeteilte Material überzeugt, daß das 18. Jahrhundert eine wahre Sokrates-Renaissance herbeiführte. Die historische Darstellung ist bei Böhm verbunden mit einer psychologischen Einstellung, sodaß die Aufklärung schließlich als ein psychologischer Prozeß gedeutet wird, dessen Richtung im Untertitel des Werkes gezeigt wird.

Es soll nun eine kurze Darstellung der Sokratik des 18. Jahrhunderts gegeben werden, die für das Verständnis der Entstehung der sokratischen Unterrichtsmethode unbedingt notwendig ist. — Schon in der Philosophie der Renaissance und im Rationalismus wurde Sokrates als eine besonders wichtige Erscheinung der Philosophiegeschichte empfunden, aber schließlich doch als eine Gestalt der Geschichte. In der Aufklärung wird er zum lebendigen, einen jeden Menschen angehenden Problem. Die verschiedensten Ideale der damaligen Menschheit suchen ihre Verkörperung in Sokrates zu finden. Bemühte sich die Renaissance um ein historisches Bild des Sokrates, so dichtet man jetzt neue Züge zu dem Bilde hinzu und fragt gar nicht mehr darnach, was historisch ist oder nicht. Der Bürger des aufgeklärten Zeitalters fühlt sich in einem lebendigen Verhältnis zu Sokrates stehend, Sokrates wird zum Symbol des wahren aufgeklärten Menschen. Wie Kirche und Philosophie in Rationalismus und Aufklärung einen erbitterten Kampf austragen, so kämpfen in den Herzen der Menschen Christus und Sokrates um Gleichberechtigung. Sokrates wird aber auch zum Symbol des Menschen, der sich von der Verehrung des Verstandes wegwendete und auf die unverschlossenen Tiefen des Gemütes verwies. „Sokrates' Wort: ‚Ich weiß, daß ich nichts weiß' wird die Formel für den Irrationalismus."[2])

---

[1]) *Benno Böhm, Sokrates im 18. Jahrhundert. Studien zum Werdegang des modernen Persönlichkeits-Bewusstseins. Leipzig 1929.*

[2]) *Bulle, a. a. O. S. 9. In den irrationalistischen Strömungen Frankreichs wird das gleiche, mit dem Verstande Unfass-*

Der französische Mystiker Poiret (1646/1736), an den der Pietismus anknüpft und der auf die Kreise Jacobi-Hamann eingewirkt hat, bestreitet,[1]) daß Heiden die Seligkeit nicht erlangen könnten, zu diesen Auserwählten aber gehöre Sokrates, der hier zu einem mystischen Idealbild wird (vgl. Böhm S. 21 ff.). Charpentier (gest. 1702)[2]) zeigt Sokrates als Urbild des Aufklärers, der die Leute auf der Straße in den wirklich nützlichen Wissenschaften unterrichtet. Joh. Clericus (1679/1736)[3]) fordert auf, an Stelle einer öden Disputierkunst die dialektische Kunst des Sokrates zu üben. — Die rationale Moral beruft sich ebenso wie der englische Deismus oft auf Sokrates. „Das wesentlich Neue ist jetzt der beginnende Zweifel an der Absolutheit des Christentums, und das ist der Vorgang, der im Deismus mit dem Symbol Sokrates verknüpft ist."[4]) Bei Toland (1670/1722)[5]) wird Sokrates Meister der Freidenker-Gemeinschaft. John Gilbert Cooper (1723/1769) stellt in seinem Werke,[6]) das gegen die herrschende Priesterschaft gerichtet ist, Sokrates als Märtyrer und Religionsgründer hin. Die deutschen moralischen Wochenschriften sind reich an Aufsätzen über ihn, einige Blätter nennen sich nach Sokrates.[7]) Selbst den Bauern wird er Vorbild,[8]) und den unglücklichen Ehemännern wird er Schutzheiliger.[9]) Hamanns „Sokratische Denkwürdigkeiten" und Hemsterhuys' Dialoge gehören ebenfalls in diese Erscheinung der Kulturgeschichte.

Hat man diese Stellung der Sokratik im 17. und 18. Jahrhundert erkannt, dann scheint es selbstver-

---

bare mit dem Terminus „je ne sais quoi" bezeichnet. Vgl. Baeumler, a. a. O. S. 29.

[1]) In „L'économie divine ou sistème universel et démontré des dessins de Dieu envers les Hommes. Amst. 1687."

[2]) Siehe unten S. 20.

[3]) Weiteres unten S. 22.

[4]) Böhm, a. a. O. S. 74.

[5]) Pantheisticon, Cosmopoli 1720.

[6]) La vie de Socrate, traduite de l'Anglois, Amst. 1731.

[7]) „Der teutsche Socrates", Leipzig/Görlitz 1732. „Socrates". Leipzig 1724/25. „Der teutsche Socrates", Berlin 1748. — Sieke auch unten S. 29.

[8]) Socrate le Rustique ou description de la conduite l'économique et morale d'un paysan philosophe, Zürich 1768.

[9]) Socrates serviens, Xantippe dominans, oder Wohlmeinender Zuruff an alle unter dem Joche ihrer Weiber seufzenden Mitbrüder . . . Sclavenburg 1747.

ständlich, daß auch diese Bewegung auf das Gebiet des Unterrichts hinübergreifen muß, so daß auch die Didaktik ihr Vorbild in Sokrates sucht. Das Beiwort „sokratisch" konnte dem damaligen Menschen die neue Unterrichtsmethode näher bringen als jede andere Bezeichnung; wie ein Schlagwort beleuchtete es ihm die Lage auf dem Gebiet der Didaktik.

d] Der Dialog als literarische Form.

Willmann weist noch auf eine andere Wurzel des sokratischen Unterrichtes hin, auf den Dialog als literarische Form. Hirzel schreibt in seiner literarhistorischen Untersuchung des Dialoges,[1]) daß vor allem in England nach der Revolution von 1619 der Dialog als literarische Form aufblühte, in der man über politische und wissenschaftliche Dinge schrieb. Shaftesbury hat ihn gepflegt. Aus den Wirrnissen seiner Zeit nahm er das Gespräch heraus und versetzte es in die Antike. Addison, der Mitherausgeber des „Tatler" und des „Spectator",[2]) in dem der Schriftsteller in zwanglosem Geplauder zum Publikum spricht, hatte noch vor dem Beginn seiner journalistischen Laufbahn einen damals vielgeschätzten Dialog über den Nutzen alter Münzen verfaßt. Berkley bediente sich oft der Gesprächsform bei der Darstellung seiner Gedanken, er fühlte sich als ein neuer Sokrates, der gegen die Sophisten seiner Zeit kämpft. Hume hat auch wiederholt in der Dialogform geschrieben. In Frankreich wurde der Dialog noch weit mehr gepflegt. Die Konversation wurde dem Vorbilde der platonischen Dialoge entsprechend in genauen Protokollen niedergelegt. Descartes und Balzac, die einen Teil ihrer Ausbildung der Konversation verdanken, verwendeten den Dialog. Fénelon, der seine moralischen und politischen Ansichten in der Form des Wechselgespräches wiedergab, errang mit dieser Kunstform sehr großen Erfolg.[3]) Der Dialog wird auch zum Mittel der Polemik. Der Streit zwischen Port Royal und den Jesuiten wurde in Schriften ausgetragen, die selbst dialogisch abgefaßt

[1]) *Rudolf Hirzel, Der Dialog, ein literarhistorischer Versuch. 2. Teil. Leipzig 1895. S. 399 ff.*
[2]) *Siehe unten S. 31.*
[3]) *Siehe unten S. 28.*

oder in die Gespräche eingestreut waren. In der französischen Aufklärung wurde der Dialog von Voltaire kultiviert. Mably und Montesquien verwendeten ihn. Diderot, beeinflußt von der Schriftstellerei Shaftesburys, zeigte sich als ein Meister der dialogischen Form. „Ich componiere nicht, ich bin kein Schriftsteller. Ich lese oder plaurere, frage oder antworte."[1]) Als seinen Meister im Dialog, sowohl im lebendigen Gespräch, wie in der schriftlichen Darstellung, bezeichnet er Sokrates. Der Niederländer Hemsterhuys[2]) schrieb Dialoge in antiker Form, in denen er sich als Sokrates bezeichnete; hinter Diotima, der Mitunterrednerin, aber verbarg sich die Fürstin Gallitzin, mit der er vorher in vielen persönlichen Gesprächen über die dargestellten Gedanken gesprochen hatte.

In Deutschland hat die dialogische Literatur nie diese Ausdehnung gefunden; dem stand das systematische Denken und die schulgerechte Darstellungsform Wolffs und Kants entgegen. Doch versuchten Lessing, Wieland und Mendelsohn[3]) dieser Form Eingang zu verschaffen. — Wie die Schriftsteller damals nach Art der platonischen Dialoge ihre Gedanken entwickelten, so suchte man sich auch in der Konversation zu bilden. Schließlich übertrug man diese Gesprächskunst auch auf die Didaktik. Lesebücher für die Kinder wurden in Gesprächsform geschrieben, der Unterricht selbst sollte sich gleichfalls in der Form der Konversation vollziehen.

e] Das Verhältnis der sokratischen Didaktik zur Gesprächsmethode des Sokrates.

Nachdem der philosophische Ursprung der Sokratik im Rationalismus und Irrationalismus und die kulturgeschichtlichen Grundlage in der Sokrates-Renaissance und in der Bevorzugung der Platon und Xenophon nachgebildeten dialogischen Darstellungsform nachgewiesen worden sind, wird deutlich geworden sein, wie unlösbar die sokratische Methode mit der Geschichte des 18. Jahrhunderts zusammenhängt.

[1]) *Zitiert nach Hirzel, a. a. O. S. 415.*
[2]) *Siehe oben S. 10.*
[3]) *Siehe unten S. 57 ff.*

Ehe in die eigentliche historische Untersuchung eingetreten wird, soll zum Vergleich ein Blick auf die wirkliche sokratische Methode geworfen werden.

Das 18. Jahrhundert kümmert sich nicht um die historische Treue seines Sokratesbildes. Es gestaltete es vielmehr nach seinen Idealen, indem es an diejenige Überlieferung, die seinem Wesen am nächsten lag, anknüpfte. Der Rationalismus sah Xenophon als die richtige Überlieferung an, der Irrationalismus aber hielt sich meist an die mythischen Dialoge Platons. Daß gerade die treueste Sokrates-Wiedergabe die frühen platonischen Dialoge sind, konnte man nicht sehen. Außerdem hatten sich die Methoden der Philosophie und der Quellenkritik noch nicht so herausgebildet, daß eine vergleichende Kritik der Überlieferung Platos, Xenophons, Antisthenes' und Aristoteles' möglich gewesen wäre, wie wir es in den modernen Sokrates-Darstellungen durchgeführt finden.[1])

Die Aufklärung sieht gemäß ihren Tendenzen zur Aufklärung des Volkes und zur Popularisation der Wissenschaften in Sokrates das Vorbild eines Lehrers; sie verehrte ihn nicht nur als einen genialen Lehrer und Förderer der Menschheit, Sokrates sollte dem Schulmeister ein Vorbild sein, denn er hatte die wahre Unterrichtsmethode gefunden. Hier liegt der erste Irrtum der Aufklärung; Sokrates war zwar in einem tiefen Sinne Lehrer seines Volkes und der abendländischen Menschheit, aber Unterricht hat er nie erteilt. Er nahm sicher Anteil an den Erziehungsbestrebungen seiner Zeit,[2]) aber die Ausbildung der griechischen Jünglinge in Poesie, Musik und Gymnastik überließ er den dafür geschaffenen Institutionen; die Ausbildung in Rethorik, deren Wert für die antike Kultur auch Sokrates zu schätzen wußte und die gleichzeitig zur Mitteilung von Sachkenntnissen diente, überließ er den Sophisten. In der Apologie versichert er in vollem Ernst, daß er von der sophistischen Kunst nichts verstehe. Oft verwies er selbst Jünglinge, die zu ihm kamen, an die Sophisten.[3]) Es zeigt sich also

[1]) *vgl. für das Folgende vor allem Heinrich Maier, Sokrates, sein Werk und seine geschichtliche Stellung. Tübingen 1913.*

[2]) *Maier, a. a. O. S. 190.*

[3]) *Maier, a. a. O. S. 191, Anm. 1.*

daß die Aufklärer hier vielmehr in die Nähe der Sophisten zu rücken sind. — Auch in methodischer Hinsicht findet sich eine Verwandtschaft zu der sophistischen Art. Die kynische Eristik ist von Plato und Aristoteles als Sophistik bezeichnet worden, die an Stelle des rethorischen Vortrages die Gesprächskunst als Mittel der Überredung setzte, um mit Hilfe von Trug- und Fangschlüssen ohne Rücksicht auf Wahrheit und Richtigkeit die Gesprächsgegner zu widerlegen.[1]) Wie sich zeigen wird, können wir die Aufklärer gut mit diesen Sophisten vergleichen. Wenn jene auch als Ziel des Unterrichtes aufstellten, Erkenntnisse dem Inneren zu entlocken, so verwendeten sie doch vor allem Überredungskünste, um ihren Zweck zu erreichen. Das Mittel der Überredung bei den Didaktikern der Aufklärung war die Maske des Freundes und Schmeichlers, die sie dem Schüler gegenüber annahmen. Wenn H. Maier von den Sophisten schreibt: „In Wirklichlichkeit waren die Sophisten, sofern sie mit den bisherigen Philosophen verglichen werden können, Eklektiker, die das Gute, d. h. das, was sie für ihre Zwecke brauchen konnten, nahmen, wo sie es fanden..."[2]), so trifft das ebenso für die Aufklärer zu. — Was die Aufklärung mit Sokrates verband und ihn zu einem Idealbild werden ließ, war vor allem sein Intellektualismus und seine kritische Reflexion auf das Tun des Menschen, insbesondere auf sein sittliches Handeln.[3]) Die sokratische Dialektik[4]) wollte nicht irgendwelche ethischen Sätze aus dem Menschen herauslocken. Daher ist es ein Irrtum, diese Gesprächsführung als Mäeutik zu bezeichnen. Mäeutisch können nur die Fragen in den platonischen Dialogen[5]) genannt werden. Die sokratische Gesprächsmethode gründete sich nicht auf die ablockende, mäeutische, sondern auf die prüfende, elenktische Frage. Da So-

---

[1]) *Maier, a. a. O. S. 204.*

[2]) *Maier, a. a. O. S. 129.*

[3]) *Hermann Leser, Das Pädagogische Problem. Erster Band. Renaissance und Aufklärung im Problem der Bildung. München und Berlin 1925. S. 571.*

[4]) *Maier, a. a. O. S. 358—382.*

[5]) *Maier, a. a. O. S. 360: „Der historische Sokrates hat mit diesem Verfahren, das erst im Menon auftritt und hier sofort auf jenen apriorischen Hintergrund gestellt wird — im Theätet wird es dann als Mäeutik bezeichnet —, nicht das Geringste zu tun."*

krates darauf ausging, die ethische Reflexion der Menschen in Bewegung zu bringen, zwang er den einzelnen, sich Rechenschaft über sein Leben zu geben. Damit begnügte sich Sokrates noch nicht; er suchte die Menschen nun von der Basis des Nichtwissens aus, zu der er sie durch die prüfende Frage geführt hatte, zu seinem Ideal hinzuleiten. Die Fragen waren nunmehr anregend, zum Weiterdenken ermunternd, protreptisch. Die Elenktik und Protreptik sind in der Gesprächsführung nicht zu trennen, denn schon das Wissen um das Nichtwissen war die erste Stufe zur Erkenntnis des Guten. — Es zeigt sich hier, wie wenig die sokratische Methode des 18. Jahrhunderts mit der wahren Sokratik zu tun hat.

Eine mäeutische Frage kann nur dann gestellt werden, wenn im Mitunterredner ein Apriori liegt, auf das sich die Frage richtet. Für Platon, der die Mäeutik vor allem in den späteren Dialogen verwendet, ist die Grundlage dieser Mäeutik die Theorie der Wiedererinnerung. Die Seele hat schon in ihren früheren Existenzen die Erkenntnis der Ideen aufgenommen. Damit wird die Erkenntnis zu einem Prozeß der Wiedererinnerung, die sokratische Methode aber zu einer Technik, diese Erinnerung zu wecken. Diese Technik hat Platon ausgebildet und seinen Schülern überliefert. Hier kann der Rationalismus leicht anknüpfen, auch er nimmt ein Apriori an, aus dem die Erkenntnis hergeleitet wird. — Die mäeutische Technik hat Plato im Menon gezeigt. „Und im „Menon" gestaltet er die sokratische Dialektik — nicht etwa bloß tatsächlich, sondern bewußt und grundsätzlich — so um, wie dies durch die neue Aufgabe, vor die sie gestellt ist, gefordert scheint."[1]) Hier gibt er ein Beispiel, wie er das Lernen als Wiedererinnerung aufgefaßt haben möchte: Er entwickelt mit einem Sklaven den mathematischen Satz von der Verdoppelung des Quadrates. Diese Unterredung hält sich noch wesentlich an die Zweiteilung des sokratischen Gespräches. Mit Hilfe der Elenktik wird dem Sklaven sein Nichtwissen gezeigt, die Protreptik, auf diesem Nichtwissen aufbauend, führt ihn dann zum Ziel. Während die sokratischen Gespräche ethischen

[1]) *Meier, a. a. O. S. 521.*

Inhaltes sind, ist hier ein mathematisches Ziel gesetzt. Ausdrücklich wird zu Beginn dieser Katechese auf die Theorie der Wiedererinnerung verwiesen, die das Experiment am Sklaven erst ermöglicht. -- Das 18. Jahrhundert ist vor allem von der logischen Schärfe und Sicherheit angezogen worden, mit der hier eine Frage an die andere gereiht und mit der die Fragreihe zielsicher zu dem vorgesetzten Ergebnis hingeführt wird. Die Fragen sind fast alle so gestellt, daß sich der Sklave zwischen einem Ja und Nein zu entscheiden hat. Seine Urteilsfähigkeit ist durch jede Frage auf die Probe gestellt. Die sokratische Unterrichtsmethode verwendete diese Entscheidungsfragen als Suggestivfragen, um so ohne Schwierigkeit das gewünschte Ziel zu erreichen. Erst später schied man die Entscheidungsfragen ganz aus der Unterrichtsmethode aus.

Es soll noch auf zwei Eigentümlichkeiten des platonischen Dialogs aufmerksam gemacht werden, die Stenzel[1]) in einer vorzüglichen Analyse des Menon aufzeigt. Mit der Theorie der Wiedererinnerung, die man auf dem Hintergrund der Dogmen der Mysterientheologie von der Unsterblichkeit und Präexistenz der Seele sehen muß, ist eine Hochschätzung des Gedächtnisses verbunden. „Der Kult des Gedächtnisses, der Mneme, der Quelle der Erinnerung, die ursprünglicher zu sein scheint als die Quelle des Vergessens, die Lethe. ist der allgemeine Ausdruck des Strebens nach umfassendem Wissen."[2]) — Neben dem Wert des Gedächtnisses aber betont Plato auch die Notwendigkeit der Übung. Die Einsicht des Sklaven in die Verdoppelung des Quadrates ist ihm nur aufgedämmert wie im Traum. „Wenn man ihn aber häufig und in mannigfacher Weise nach dem Nämlichen fragt, so wird er schließlich gewiß in den Besitz strengsten Wissens darüber gelangen."[3]) Die Einübung gehört nach Plato unbedingt zum Lernvorgang hinzu. — Diese irrationalen Momente, die im Gedächtnis und in der Übung liegen, hat die Sokratik der Aufklärung nicht zu fassen gewußt; diese führte einen scharfen Kampf gegen sie.

---

[1]) *Julius Stenzel, Platon der Erzieher, Leipzig 1928. Seite 146 ff.*

[2]) *Stenzel, a. a. O. S. 152.*

[3]) *Platon, Menon, übersetzt von Apelt, Leipzig 1922. S. 87.*

Erster Teil:

Die Epoche der Anregungen.

a] Die ersten Anregungen zu einer sokratischen Unterrichtsmethode.

Charpentier — Clericus — Leibniz.

In Paris erschien im Jahre 1650 eine Schrift von dem Hellenisten Charpentier über das Leben des Sokrates.[1]) Sie war einer französischen Übersetzung der Memorabilien des Xenophon beigefügt. 1693 ist das ganze Werk in deutscher Übersetzung erschienen, der Übersetzer war Christian Thomasius.[2]) Die Lebensbeschreibung des Sokrates kann auf sachliche Richtigkeit keinen Anspruch erheben. In aller Ausführlichkeit wird das Idealbild eines Aufklärers entworfen. Daß das Buch sehr einflußreich gewesen ist, beweisen die häufigen Neuausgaben. Die französische Ausgabe ist schon zu Lebzeiten des Verfassers in drei Auflagen erschienen. Auch die Übersetzung erschien 1720 in 2. Auflage. Benno Böhm zählt dieses Buch zu denjenigen, die dem Lebensgefühl ihrer Epoche befreienden Ausdruck verliehen haben.[3])

Charpentier schreibt von Sokrates, daß er kein Kathederphilosoph war („Er trat nicht auff die Cathe-

---

[1]) *Les choses Memorables de Socrate, Ouurage de Xenophon. Traduit de Grec en Francois avec La vie de Socrate, Nouuellement composée et recueillie des plus celebres Autheurs de l'Antiquité, Paris 1650, 2. Aufl. 1663; 3. Aufl. 1699 in Amsterdam.*

[2]) *Das Ebenbild eines wahren und ohnpedantischen Philosophen oder: Das Leben Socratis. Aus dem Französischen des Herrn Charpentier ins Teutsche übersetzt, Halle 1693. Der Kern wahrer und nützlicher Weltweissheit. Ehedessen von Xenophon, in Beschreibung der Merckwürdigen Dinge des Sokrates vorgestellet und aus dem Französischen des Herrn Charpentier ins Teutsche übersetzt von Christian Thomasius. Halle 1693.*

[3]) *B. Böhm, a. a. O. S. 30. — Die Thomasische Uebersetzung war die Quelle für Hamanns „Sokratische Denkwürdigkeiten" und für Coopers Lebensbeschreibung des Sokrates. (Siehe oben S. 13)*

der, er nam keine gewisse Zeit in acht, daß er publicé gelesen hätte...") Er protzte nicht mit eitler und unnützer Gelehrtheit; seinen Freunden, vor allem aber der Jugend war er nützlich mit seiner Weisheit. Er verleitete sie nicht, die wichtigen Dinge außer und über sich zu suchen, sondern verwies sie auf sich selbst.[1]) Wie brachte er seine Weisheit dem Volke bei? „Man lieset auch, daß er, wenn gleich der Anfang des Gesprächs noch so entfernet schiene, dennoch den Discurs so artig herum zubringen wuste, daß er allemahl Gelegenheit funde, von ihm heraus zulocken, wie er lebete, und wie er zuvorhero gelebet hätte."[2]) „Er begehrete allezeit etwas zu wissen, er fragete allezeit... Durch diese Erfindung lockte er dem mit den er redete allmählich aus. Er führete Ihn von einer Proposition auff die andere, biss er Ihn endlich dahin brachte, daß er selbsten das fand was Socrates haben wolte, daß er wissen und bekennen sollte."[3]) Die Begründung dieses Vorgehens ist rein rationalistisch. Dem Menschen antwortet auf seine Fragen im Innern ein Dämon, der nichts anderes ist als der reine und klare Verstand. Der des Sokrates war erleuchtet genug, um immer das Rechte zu tun und zu sagen.[4])

In dieser Darstellung der sokratischen Methode finden sich Gedankengänge, die als typisch für die ganze Sokratik des Unterrichts bezeichnet werden können.

1. In dem Idealbild „Sokrates" wird der Popularphilosoph und Lehrer des Volkes im Gegensatz zu dem exklusiven Gelehrten der damaligen Zeit dargestellt. Die Wahrheit findet jeder in sich, nicht über sich; bisher mußte das Volk die Lehren der Kirche, die im Dogma niedergelegt waren, lernen oder die von den Philosophen gefundenen Wahrheiten passiv aufnehmen. Jetzt soll es selbst die Wahrheit einsehen lernen.

2. Thomasius gebraucht hier den später immer wiederkehrenden und heute noch eingebürgerten Terminus „auslocken", wir sagen „ablocken". Die sokratische Methode wurde später auch ablockende genannt.

---

[1]) *Das Leben Socratis (Thomasius-Uebersetzung), S. 25 f.*
[2]) *Das Leben Socratis, S. 76.*
[3]) *Das Leben Socratis, S. 78.*
[4]) *Das Leben Socratis, S. 95 ff.*

Allerdings legt Thomasius hier dem Worte „auslocken" neben der Hauptbedeutung: aus dem Verstande herauslocken noch die später weggefallene, dem historischen Vorbild näher kommende Bedeutung des Prüfens der Tugenden bei.

3. Sokrates begann sein Gespräch bei einem ihm ganz gleichgültigen, von seinem Ziele fernliegenden Gegenstand und wußte es immer dorthin zu führen, wohin er wollte; diese Kunst der Gesprächsführung zu besitzen, war das ersehnte Ziel der Sokratiker.

Die große Verbreitung des Werkes in Frankreich und die Thomasische Übersetzung haben, wie sich zeigen wird, zu der Ausbildung der sokratischen Methode beigetragen.

Ähnlich wie Charpentier hat Johannes Clericus, Professor der Philosophie in Amsterdam, zu Sokrates Stellung genommen. Er war Genfer, aber wegen seiner Neigung zum Socinianismus war er von den Calvinisten vertrieben worden. John Locke war ihm in persönlicher Freundschaft verbunden. Als dieser sich in den Jahren 1683—1689 in Holland in der Verbannung aufhielt, gehörte Clericus zu seinem vertrauten Umgang.[1]) Clericus stand damals wegen seiner deistischen Anschauungen unter dem Verdacht, das aufsehenerregende Werk Collins über die Freiheit des Denkens ins Französische übertragen zu haben.[2]) Von seinen zahlreichen Schriften sind am bekanntesten die drei Journale,[3]) die er herausgegeben hat, und in denen die wichtigsten Erscheinungen der Literatur des In- und Auslandes besprochen wurden. In der „bibliothèque universelle" ist ein kurzer Abriß aus Lockes Abhandlung über den menschlichen Verstand erschienen. Leibniz schickte auch Abhandlungen zur Aufnahme. — Unter den philologischen Arbeiten des Clericus befindet sich auch eine Ausgabe dreier sokratischer Dialoge des

[1]) *Friedr. Bladow, Bericht von J. Lockes Leben und Schriften; aus dem französischen Joa. Clerici übers. Halle 1760.*

[2]) *Discours sur la liberté de penser. Ecrit à l'occasion d'une nouvelle secte d'Esprits forts, ou de Gens qui pensent librement. A. Londres 1704.*

[3]) *Bibliothèque universelle et historique. Amst. 1686—93.*
Bibliothèque choisie pour servir de suite à la Bibl. univ. Amst. 1703—12.
Bibliothèque ancienne et moderne pour servir de suite aux Bibl. univ. et choisie. Amst. 1714—26.

Äschines mit einem Anhang (silvae philologicae) versehen,[1]) in dem auch ein Kapitel dem Sokrates und seiner Lehrart gewidmet ist.[2]) Dort wird Sokrates vor allem als der Erzieher der griechischen Jugend gezeigt, die er von den schädlichen Einflüssen der Sophisten retten will. Einen weiteren wichtigen Beitrag zur Gestaltung der sokratischen Lehrart hat er in seiner John Locke gewidmeten Logik gegeben, die im ersten Bande seiner philosophischen Werke zu finden ist.[3]) Das letzte Kapitel der Logik ist überschrieben: „De Socratica disceptandi Methodo".[4])

Drei Regeln findet er von Sokrates in dessen Gesprächen mit Sophisten und jungen Leuten angewendet. Die erste sagt dem, der sie anwendet, „daß er sich so beim Disputieren verhalten möge, als wollte er das, worüber man streitet, von dem Mitunterredner lernen." [...ita se gerere quasi ab eo, cum quo res ipsi est, vellet id de quo certatur discere.] Der Mitunterredner soll das Gefühl der Sicherheit behalten, er soll den Ernst seines Partners um das Ringen nach Wahrheit fühlen. Die Didaktik forderte später das gleiche Verhältnis.

Die zweite Regel verlangt, „daß wir von unserem Mitunterredner, falls er dunkle Begriffe gebraucht, ihre Verdeutlichung verlangen." [...oportet nos cum, cum quo loqimur si utatur verbis obscuris, interpretationem rogare.] Oft bedient man sich bestimmter Begriffe, ohne sie selbst zu verstehen. Durch vorsichtiges Fragen wird der Mitunterredner leicht dazu gebracht, seine eigene Unsicherheit zu merken. Erst wenn durch Fragen die verworrenen Begriffe zu deutlichen geklärt worden sind, kann mit der Unterredung fortgefahren werden. Auch diese Bedeutung der sokratischen Frage ist der Didaktik immer eigentümlich geblieben.

Am wichtigsten für unsere Betrachtung ist die

---

[1]) *Joannis Clericus: Aeschinis Socratici Dialogi tres, graece et latine, ad quos accesit quarti Latinum Fragmentum. Vertit et notis illustravit . . . cujus ad calcem additae sunt Silvae Philologicae. Amstelodami 1711.*

[2]) *Clericus, Aeschinis . . . S. 177 ff.*

[3]) *Joannis Clerici opera philosophica in quatuor volumina digesta, Editio tertia. Amstelodami 1704. 1. Bd.: Logica sive ars raticionandi.*

[4]) *Clerici Logica, S. 231.*

dritte Regel, die dann angewendet wird, wenn die Grundbegriffe geklärt sind: „Wir müssen ihn bis ins einzelne über die Lehre und deren Folgerungen ausfragen, aber nicht so, als ob wir irgend etwas davon anfechten wollten, sondern als wollten wir die Lehre ganz genau erfassen; so erscheint er als ein Lehrer, wir aber als seine Schüler." [Oportet eum rogare de doctrinae omnibus partibus, eiusque consectariis, non quasi quidquam in iis reprehendamus, sed ut plenius doctrinam percipiamus; ita ut videtur Magister, nos Discipuli.] Die Umkehrung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses ist noch lange in der Sokratik gefordert worden.

So sind bei Charpentier und Clericus fast alle Momente der neuen Didaktik vorgebildet. Es fehlt nur die Anwendung auf den Unterricht. Bei Charpentier ist die sokratische Frage ein natürlicher Weg, um den Verstand aufzuklären, bei Clericus dagegen ist sie Mittel, der Diskussion einen natürlichen Verlauf zu geben.

Wie weit in jenen Jahren der Begriff der sokratischen Methode schon ausgebildet und bekannt ist, beweist eine sehr interessante Stelle in einem Brief Leibnizens an die Königin Sophie Charlotte von Preußen, den er ihr im Mai 1702 persönlich überbrachte. Es heißt darin, daß die Erkenntnis der Wahrheit nicht nur durch die Sinne und die Einbildungskraft, sondern auch durch den Verstand geschieht. Erst durch diesen erlange die mathematische Wissenschaft die vollkommene Allgemeinheit. Das Handeln, Wollen, Zweifeln, Bejahen und Verneinen ließe sich aus den Sinnen nicht erklären. Auch die zwingende Kraft der Vernunftschlüsse sei hieraus nicht zu folgern. Sie mache einen Teil dessen aus, was man das natürliche Licht nenne. Erkennen wir notwendige und allgemeine Wahrheiten, so folge daraus, „daß wir diese Wahrheiten zum Teil aus dem gezogen haben, was in uns selbst liegt. So kann man denn auch durch einfache Fragen nach Sokratischer Methode ein Kind auf sie hinführen, ohne ihm das Geringste zu sagen und ohne es die geringsten Versuche über die Wahrheit dessen anstellen zu lassen, wonach man es fragt. Vor allem ließe sich dies bei den Zahlen und anderen Gegen-

ständen sehr leicht ausführen."[1]) [... que nous avons tiré ces verités en partie de ce qui est en nous. Ainsi peut-on y mener un enfant par des simples interrogations a la maniere de Socrate, sans luy rien dire, et sans le rien faire experimenter sur la verité de ce qu'on luy demande. Et cela se pourroit practiquer fort aisement dans les nombres, et autres matieres approchantes.][2]) Man könnte auf Grund dieser Briefstelle Leibniz als den Begründer der sokratischen Methode des Unterrichts bezeichnen; aber erstens hat diese vereinzelte Äußerung in einem Briefe keine Wirkung auf die Mitwelt gehabt, da die Briefe erst nach seinem Tode veröffentlicht worden sind. Sodann scheint mir diese Briefstelle nur ein geistreiches und treffendes Beispiel für seine Behauptung zu sein. An eine praktische Anwendung im Schulunterricht hat er schwerlich gedacht. Immerhin ist erstaunlich, wie dieser umfassende Geist schon zu Beginn des 18. Jahrhunderts einen entscheidenden Gedanken ausspricht, wenn er auch dessen Konsequenzen übersieht. Wie Kant in anderer Hinsicht am Ende des 18. Jahrhunderts Vollender Leibnizischer Gedanken geworden ist, so nimmt er auch diesen Gedanken Leibnizens auf und gibt der sokratischen Methode erst tiefste Begründung und damit endgültige Gestalt. Die Anregung, seine Behauptung durch den Hinweis auf die sokratische Unterrichtsmethode zu verdeutlichen, hat er sicher bei seiner Platon-Lektüre bekommen. An mehreren Stellen seiner Werke finden in ähnlichem Zusammenhang Hinweise auf den „Menon."[3]) In der metaphysischen Abhandlung vom Jahre 1686 schreibt er, nachdem er auf den „Menon" verwiesen hat, daß unsere Seele alles virtuell weiß und daß man nur der Aufmerksamkeit bedarf, um die Wahrheiten zu erkennen.[1]) Wenn auch die spätere sokratische Didaktik den Begriff „Aufmerksamkeit" nicht so

---

[1]) *C. W. Leibniz, Philosophische Werke. 2. Bd. Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie. Uebersetzt von A. Buchenau. Leipzig 1906. S. 419.*

[2]) *Lettre touchant ce qui est independant des Sens et de la Matiere. In: Die philosophischen Schriften von Gottfried Wilhelm Leibniz. Herausgegeben von C. J. Gerhardt. 6. Bd. Berlin 1885. S. 499—514. — Die zitierte Briefstelle findet sich S. 505 f.*

[3]) *Leibniz-Gerhardt, Philosophische Abhandlungen, 4. Bd. S. 453f. Leibniz-Gerhardt, Nouveauz essais sur l'Entendement, 5. Bd. S. 73 f.*

tief faßt wie Leibniz — dieser faßt ihn mehr metaphysisch, die Aufklärer dagegen fassen ihn psychologisch —, so haben die Didaktiker doch immer darauf hingewiesen, daß sich die neue Methode dadurch auszeichne, daß sie die Aufmerksamkeit anrege.

b] Die Fortbildung dieser Anregungen bei Crousaz, Fénelon, in den moralischen Wochenschriften und bei Gottsched.

Als erster knüpfte an die Anregungen des Clericus ein Schweizer an, Jean-Pierre de Crousaz (1663/1750)[2]), Professor für Philosophie und Mathematik an der Akademie von Lausanne. Ehe er diesen Lehrstuhl bekam, war er Erzieher am hessischen Fürstenhof. In verschiedenen seiner zahlreichen Werke — das Literaturverzeichnis im Montet umfaßt 32 Nummern — weist er auf die sokratische Methode hin. Am ausführlichsten tut er es in seiner Logik[3]) und in der Abhandlung über die Kindererziehung.[4]) Die vielen Neuauflagen der Logik zeigen die große Verbreitungt des Werkes, sodaß es stark fördernd auf die Entwicklung und Verbreitung der sokratischen Methode gewirkt haben muß. War bei Clericus der Ausgangspunkt für die Erneuerung der sokratischen Methode schließlich nicht der Unterricht, sondern die Diskussion gewesen, so gehört für Crousaz die sokratische Methode zur Unterrichtskunst; die sie behandelnden Kapitel in der

---

[1]) *Leibniz-Gerhardt 4. Bd. S. 454. Eine ähnliche Stelle findet sich in den Nouveaux essais, Leibniz-Gerhardt, 5. Bd. S. 80.*

[2]) *Montet, Dictionaire de Biographieque des Genevois et des Vaudois, Lausanne 1877. Bd. 1, S. 216.*

[3]) *Jean Pierre de Crousaz, Système de Réflexiòns qui peurent contribuer à l'étendue de la logique, 2 vol. Amst. 1712; Titel der 2. Aufl.: La Logique ou Système de Réflexions, qui peurent contribuer à la netteté et à l'étendue de nos Connoissances. 3 vol. Amst. 1720 (nach dieser Auflage wird zitiert); 3. Aufl. 4 Bde. Amst. 1725; 4. Aufl. 6 Bde., Lausanne et Gènevè 1741.*

[4]) *Jean Pierrè de Crousaz, Traité de l'éducation des enfants, la Haye 1722. 2 Bde.*

Logik[1]) und im Traité[2]) tragen die Überschriften „Art d'enseigner" und „De la Methode d'enseigner". Er stellt diese Methode nicht für den Schulmeister dar, sondern er gibt dem Hofmeister Ratschläge. Die gegebene Form der Hofmeistererziehung, überhaupt der Erziehung und des Unterrichtes innerhalb des Hauses und der Familie, ist das Gespräch mit dem Zögling. Die Ausführungen des Crousaz sind ein Beitrag zur Gestaltung dieser Methode. Er fordert sehr viel von ihr: „Eine gute Unterrichtsmethode bereichert zu gleicher Zeit den Geist mit neuen Einsichten, vervollkommnet die Fähigkeiten des Menschen, verleiht diesen Folgerichtigkeit und Fruchtbarkeit." [La bonne Methode d'enseigner en même tems qu'elle enrichit l'esprit de nouvelles connoissances, perfectionne les facultés de l'homme, leur donne de la justesse et de la fécondité.][3]) Der Gegensatz zu dieser Unterrichtsmethode ist der bloße Gedächtnisdrill, den er scharf verurteilt. „Ein Mensch, dessen Gelehrsamkeit nur im Gedächtnis s'eckt, besitzt einen sehr kleinen Schatz an Wissen." [Un homme qui n'est savant que de mémoire a une Science bien bornée...][4]) Aufgabe der Fragemethode ist nicht, das Wissen aus dem Gedächtnis zu holen, „das ist die übliche Methode der Katechismen und der Kompendien, die die Professoren ihren Schülern in die Hände geben." [...c'est la Methode ordinaire des Catechismes aussi bien que des Compends, que les Proffesseurs mettent entre les mains de leurs Ecoliers][5]) Sie soll vielmehr das Wissen aus dem Innersten herausholen; nicht, was der Schüler eingelernt bekommen hat, ist wertvoll, sondern nur, was er selbst gefunden hat und was aus ihm selbst stammt; „...das Wissen, das ein Mensch aus seinem Inneren herauslockt, das er selbst findet und hervorbringt, ist sozusagen ein Wissen ohne Schranken." [... le savoir d'un homme qui tire de son fond, qui découvre et qui produit lui même, est en quelque manière un savoire sans bornes.][6]) Daß er die Anregung zur Darstellung der sokratischen Methode

---

[1]) *Crousaz, La Logique, Bd. 3. S. 1430.*
[2]) *Crousaz, Traité, Bd. 1, S. 191.*
[3]) *Crousaz, La Logique, Bd. 3, S. 1435.*
[4]) *Crousaz, La Logique, Bd. 3, S. 1434.*
[5]) *Crousaz, La Logique, Bd. 3, S. 1522.*
[6]) *Crousaz, La logique, Bd. 3, S. 1435.*

von Clericus bekommen hat, bemerkt er wiederholt bei den betreffenden Ausführungen. „Es zeigt sich, daß der edle Clericus wünschte, sie [die sokratische Methode], wieder in ihr früheres Recht einzusetzen und sie an Stelle des Wortschwalles in der Argumentation und der Syllogismen treten zu lassen." [Il paroît que l'Illustre Mr. le Clerc soûhaiteroit qu'on la rétablit, et qu'on la substituât au fatras de l'argumentation et des syllogismes.][1] Die Fragen sollen erst leicht sein und dann immer schwerer werden. An Beispielen für die sokratische Gesprächsmethode bringt er eins aus Xenophon, dann das von Clericus in dessen Logik angeführte, andere Beispiele erfindet er selbst; endlich ist auch eins aus Fénelons Werk „Über die Erziehung der Mädchen"[2] abgedruckt

Auf Fénelon muß hier näher eingegangen werden. Dieser schreibt sein Buch für die Mütter. Der Unterricht, auch der in der Religion, geschieht in vertraulichen Gesprächen zwischen Mutter und Kind. Zur Veranschaulichung seiner Gedanken erfindet Fénelon einige solche Gespräche. Auf Sokrates weist er jedoch nicht hin. Fénelon gibt keine Methodenanweisungen, das würde seiner Forderung einer indirekten Unterweisung widersprechen und den Unterricht doch wieder reglementieren, was er vermieden wissen will. „Ich bin selbst der Ansicht, man sollte sich oft dieser mittelbaren Unterweisung bedienen, die nicht so ermüdend ist, wie die Lehre und Vorstellung, bloß um ihre Aufmerksamkeit auf die Beispiele, die man ihnen geben will, hinzulenken."[3] [Je crois même qu'il faudroit souvent se servir de ces instructions indirectes qui ne sont point ennuyeuses, comme les leçons et les remontrances, seulement pour réveiller leur attention sur les exemples qu'on leur donneroit.][4] Wie weit diese Art der Unterweisung auf Verstandesbildung geht, zeigt das folgende Zitat: „Doch soll man, ohne sie zu drängen, den ersten Gebrauch ihrer Vernunft allmählich auf die Erkenntnis Gottes hinwenden."[5] [Il faut

[1] *La Logique, Bd. 3, S. 1437. Siehe auch Traité Bd. 1 S. 192.*
[2] *Fénelon, Education des filles, Paris 1687.*
[3] *E. von Sallwürk, Fénelon und die Literatur der weiblichen Bildung in Frankreich. Langensalza 1886. S. 121.*
[4] *Fénelon, a. a. O. S. 24.*
[5] *Sallwürk, a. a. O. S. 145.*

pourtant sans les presser, tourner doucement le premier usage de leur raison à connoître Dieu...][1]) Das Unterrichtsgespräch geht, wie aus seinen Beispielen zu ersehen ist, in Fragen und Antworten vor sich. Hier ein Beispiel seiner (indirekten) Methode. „Sie [die Kinder] sehen einen Menschen sterben und wissen, daß man ihn beerdigt: nun sage zu ihnen: Ist dieser Tote im Grabe? — Ja. — So ist er also nicht im Paradies? — Doch ja! — Wie kann er denn zugleich im Grabe und im Paradiese sein? — Seine Seele ist im Paradies, sein Leib wird in die Erde gelegt. — Seine Seele ist also nicht sein Leib? — Nein. — Die Seele ist also nicht gestorben? — Nein, sie wird immer im Himmel leben. Nun füge hinzu: Und du, willst du denn selig werden? — Ja. — Was heißt das denn: selig werden? — Daß die Seele ins Paradies eingeht, wenn man gestorben ist. - Und was ist denn das Sterben? — Das ist, wenn die Seele den Leib verläßt und der Leib zu Staub wird."[2]) [...ils voyent mourir quelqu'un, ils sçavent qu'on l'enterre; dites leur ce mort, est il dans le Tombeau? „Qui." Il n'est donc pas en Pardis. „Pardonnez-moi, il y est." Comment est-il dans le Tombeau et dans le Pardis en même temps? „C'est son ame qui est en Pardis, c'est son corps qui est mis dans la terre." Son ame n'est donc pas son corps? „Non." L'ame n'est donc pas morte. „Non, elle vivra toûjours dans le Ciel." Ajoûtez, et vous, voulez vous être sauvée? „Qui." Mais qu'est-ce que se sauver? „C'est l'ame va en Pardies, quand on mort." Et la mort, qu'est-ce? „C'est que l'ame quitte le corps, et que le corps s'en va en poussière."][3]) Wie sich noch zeigen wird, hat Fenélon stark auf den Ausbau der sokratischen Methode eingewirkt; sein erster Einfluß ist bei J. P. de Crousaz festzustellen, der die strenge Diskussionsmethode des Clericus in eine Methode eleganter Gesprächsführung umbildete.

In der Schweiz spüren wir zu dieser Zeit auch die ersten didaktischen Wirkungen des oben genannten Werkes des Charpentier. Es entspricht ganz seinem Geiste, daß er gerade auf die moralischen Wochenschriften des 18. Jahrhunderts eingewirkt hat.

[1]) *Fénelon, a. a. O. S. 67.*
[2]) *Sallwürk, a. a. O. S. 145 f.*
[3]) *Fénelon, a. a. O. S. 67 f.*

In den „Discoursen der Mahler"[1]) wird eine Aufstellung von Büchern gemacht, die unbedingt in die Bibliothek einer Frau gehören sollen.[2]) Unter diesen findet sich auch das Werk Charpentiers, angeführt unter dem Titel „Die denkwirdigen Reden des Socrates, von Xenophon beschrieben und von Thomase übersetzt." Daß die darin beschriebene Lehrart des Sokrates die Herausgeber der Zeitschrift besonders angezogen hat, beweist der 12. Discours des zweiten Teiles der Mahler. Dort wird diese in oft wörtlicher Anlehnung an die oben wiedergegebenen Teile des Werkes von Charpentier-Thomasius beschrieben, ohne daß allerdings die Quelle genannt wird. Daß gerade die sokratische Lehrart für wichtig genug gehalten wurde, unter die mannigfaltigen Themen dieser Wochenschrift aufgenommen zu werden, zeigt, wie bedeutsam dieses Problem für jene Zeit war. Die katechetische oder dialogische Methode wird dort vor allem als Darstellungsform angepriesen, die in den Discoursen der Mahler besonders zu pflegen sei.[3]) „Wenn auch die Manier, in Gesprächen zu schreiben, bis jetzt vor allem in der Geschichte, der Physik und anderen Wissenschaften zu einer allgemeinen Mode geworden, so eignet sich doch vor allem die Moral, die jetzt wüst und öde liegt, für diese Darstellungsform, denn jene Wissenschaften haben allein das Gedächtnis zum Fundamente, diese aber die Imagination."[4]) Das Verstehen der Morallehren erfordert Insichgehen und Nachdenken. „Das Meditieren ist eine Conversation mit sich selbst, es heißt sich selber fragen, und die Begriffe seines Gemüthes hervoruffen." So hat der sokratische Dialog denn auch oft als Darstellungsform in den Discoursen gedient. Diese Verwendung der sokratischen Methode wird wenig Einfluß auf die Entwicklung der Unterrichtsmethode gehabt haben, und die Erwähnung der „Discourse" wäre an dieser Stelle überflüssig, wenn die Mahler nicht, wie an verschiedenen Stellen dieser Wochenschrift zu bemerken ist, auch die sokratische Manier als Unterrichtsmethode verwendet wissen

[1]) *Die Discourse der Mahlern, 1.—4. Teil Zürich 1721—23.*
[2]) *Disc., 4. Teil, S. 103.*
[3]) *Hans Bodmer, Die Gesellschaft der Maler in Zürich und ihre Diskouree, Frauenfeld 1895, S. 122.*
[4]) *12. Discours des 2. Teiles, S. 96.*

wollten. Die Wochenschriften haben ja besonders Anteil an den Erziehungsbestrebungen ihrer Zeit genommen.[1]) Der 9. Discours des ersten Teiles der Mahler handelt vom Denken. Warum findet man zu oft Menschen, deren „Vernunft so tieff hinuntergeraten" ist? Sie sind in ihrer Kindheit in der „gebiethenden und diktatorischen Methode" erzogen worden, „in welcher die ungerechten Formuln stehen: Dieses ist jetzt also; Ich will daß es also seye; Willst du nicht gestrichen werden, so --- anstatt daß sie durch Fragen ihre Vernunft hervorruffen sollen, und in der Einfalt mit ihnen discourieren." Johann Jacob Breitinger[2]) ist der Schöpfer der Discourse, in denen von der sokratischen Methode gesprochen wird. Er hat die moralischen Aufsätze geschrieben, während Johann Jacob Bodmer, der andere Herausgeber, die ästhetischen Fragen behandelt hat. In Fragen der Erziehung weist jener oft auf Locke, Montaigne hin, auch der Einfluß Fénelons ist zu spüren. In der Forderung nach der sokratischen Methode kann er neben Charpentier auch von Clericus beeinflußt sein, den er in der Einleitung zu seiner Logik[3]) unter denen erwähnt, deren Lehren er schätzt und verwertet. Die Discourse der Mahler waren, wie Bodmer selbst schreibt,[4]) Nachahmungen der englischen Wochenschrift „Spectator", die von Richard Steele herausgegeben wurde. Einzelne Aufsätze der Discourse über die Erziehungsfragen sind sogar unmittelbar von Aufsätzen des Spectators beeinflußt.[5])

In der von Gottsched herausgegebenen Wochenschrift „Die Vernünftigen Tadlerinnen"[6]) ist dieser englische Einfluß auch bei den darin befindlichen Gedanken über die Anwendung der Fragemethode festzustellen. Gottsched verweist ausdrücklich auf die Frauenzimmerbibliothek von Richard Steele.[7])

[1]) *Martin Stecher, Die Erziehungsbestrebungen der deutschen moralischen Wochenschriften, Leipz. Inaug.-Diss. Langensalza 1914.*

[2]) *Hermann Bodmer, Johann Jacob Breitinger, Züricher Inaug.-Diss., Zürich 1897, S. 18.*

[3]) *Artis Cogitandi Principia, Tiguri 1736.*

[4]) *Hans Bodmer, a. a. O. S. 57.*

[5]) *Martin Stecher, a. a. O. S. 120.*

[6]) *Die Vernünftigen Tadlerinnen, 2 Teile, 3. Aufl. Hamburg 1748, erstes Erscheinen 1725—26.*

[7]) *The Ladies Library. Written by a Lady. Published by Sir Richard Steele, 1714.*

„Dieses ganze Buch sollte nach der Bibel von unserm Geschlechte am meisten gelesen werden."[1]) Dort wird unter anderem folgende Stelle aus dem englischen Vorbild zitiert: „Untersuche... die Gemüthsart deines Kindes, und richte dich darnach... Gib wohl Acht auf die kleinsten Anzeichen der Vernunft, die sich in demselben zu zeigen anfängt und stärke dieselben, so viel als möglich ist. Gewöhne es an, allerley zu fragen, und antworte ihm kurz und deutlich. Bringe ihm bey, oder locke vielmehr aus dem Kinde selbst einige Beweise heraus, von dem Unterschiede zwischen Seele und Leib, von dem Wesen und Geistlichkeit Gottes..." Die „Ladies Library"[2]) behandelt in ihrem Kapitel über Erziehungsfragen das Problem der Frauenbildung und der Mädchenerziehung. Neben Lockes Treatise on Education, Fleetwoods Duties of Parents wird auch Fénelons Buch über die Mädchenerziehung erwähnt. Das obige Zitat ist ganz in dessen Geiste gehalten; man vergleiche es mit den oben wiedergegebenen Sätzen aus seiner „Mädchenerziehung". Auch hier wird nicht von der sokratischen Methode selbst geschrieben, der Unterricht ist hier ebenfalls ein vertrauliches Gespräch der Mutter mit ihrem Kinde. Gottsched hat uns seine Ansichten von der sokratischen Lehrart noch an einer anderen Stelle mitgeteilt, in dem „Kurzen Abriß einer philosophischen Historie", der dem praktischen Teil der „Ersten Gründe der gesamten Weltweisheit"[3]) beigebunden ist. Ganz im Geiste Charpentiers schreibt Gottsched von Sokrates: „Denn er hielt es für thöricht, nach Sachen zu grübeln, die dem Menschen nichts angingen und die er entweder nicht ergründen, oder wenn er sie ja ergründet hätte, dennoch nicht nachmachen oder brauchen könnte." „Seine Lehrart war nicht herrisch und gebiethend, sondern bescheiden und verstellt: indem er sich allemal anstellte, als ob er von anderen lernen wollte. Daher lockte er immer dasjenige durch Fragen und

---

[1]) *3. Aufl. S. 257 ff.*

[2]) *Liegt mir nicht vor, Angaben nach Aitken, The Life of Richard Steele, London 1884.*

[3]) *Joh. Gottfried Gottsched, Erste Gründe der gesamten Weltweisheit. Praktischer Teil. Leipzig 1749. (Die erste Auflage erschien 1734, die siebente 1777.) Die Ausführungen über Sokrates finden sich S. 676 f.*

Einwürfe von ihnen heraus, was er von ihnen gern hören und ihnen beibringen wollte..."

c] Mosheim und die sokratische Didaktik.

1. Die Darstellung der sokratischen Methode bei Mosheim.

1735 erschien die Mosheimsche Sittenlehre[1], die für die Verwendung der sokratischen Methode der Gesprächsführung beim Katechismus-Unterricht eintritt. Woher hat Mosheim die Anregungen zu seinen Ausführungen bekommen? Wie steht er zu der Sokrates-Renaissance seiner Zeit? Der Leipziger Theologe Ch. Fr. Börner (1683/1753) hatte in seiner Antrittsrede[2] als Professor der Moralphilosophie Sokrates als Ideal des tugendhaften Menschen hingestellt. Unter den zahlreichen Abwehrschriften gegen die aufsehenerregende Rede befand sich auch eine von Mosheim.[3] Daß er doch die sichere Position gegen dieses Eindringen der Sokratik in die Philosophie und Theologie, wie es aus dieser Schrift scheinen mag, nicht inne hatte, beweist eine andere Schrift.[4] Sokrates wird in dieser als großer Kritiker des vorhandenen Religionssystem gezeigt. Ihm fehlt zur Erkenntnis der wahren Religion nur die Offenbarung. „Das ist bedauerlich" [dolendum est], es liegt einmal an seiner natürlichen Anlage und dann am Fehlen der göttlichen Offenbarung. An dem „bedauerlich" merkt man, wie gern er den Sokrates zum Christen gemacht hätte. „Jenes dolendum est Mosheims sagt viel, Sokrates war auf dem besten Wege, es fehlte ihm nur ein bißchen Wolffischen Blutes, damit er die letzte Sinngebung finden konnte."[5] In der Sittenlehre wird Sokrates oft erwähnt, einmal zeigt er das Vorbildliche eines tugendhaften Lebenswandels, oft vergleicht er Christus mit Sokrates, wie es damals viel üblich war; er kommt zu dem Ergebnis, daß Christus

---

[1] *S. S. 4.*

[2] *Ch. Fr. Börner, Oratio solemnis de Socrate eodemque summo ac perfectissimo boni ethici exemplo. Lip. 1707.*

[3] *Von Christi, dem einzigen nachahmungswürdigen Muster eines Theologen. (Academ. Abh. hsg. v. J. P. Miller) Leipzig 1766.*

[4] *Phil. theol. Abhandlung von den moralischen Krankheiten des menschl. Geschlechts. Leipz. 1771.*

[5] *Böhm, a. a. O. S. 104.*

doch höher steht. Wie sehr er auch sonst noch um das Problem „Sokrates" gewußt haben mag, zeigt seine Beschäftigung mit Collins Werk, Von der Freiheit zu denken (in der Sittenlehre zitiert), und mit Toland.

Seine Kenntnis der Werke des Clericus haben ihn zur Anwendung der sokratischen Gesprächsmethode auf den Unterricht angeregt. In der Sittenlehre gibt Mosheim eine Darstellung der sokratischen Methode, die, wie wir sehen werden, in vielen Punkten mit der des Clericus übereinstimmt. Ob er auch Charpentiers Werk gekannt hat, ist fraglich. Aber er hat doch viel Gedanken mit ihm gemeinsam. Wie sehr Mosheim Clericus schätzte, zeigt die folgende Briefstelle: „Die Gelehrten haben nämlich heute von Euch und Eurer Lehre eine so hohe Meinung, daß vielen, von Euch gelobt zu werden, dasselbe bedeutet, wie die Stimmen aller für sich zu haben." [Ea enim Hodie est nominis et incomparabilis doctrinae tuae inter eruditos fama, ut a te laudari idem fere multis sit, quod omnium suffragia ferre.][1])

Wie stellt Mosheim die sokratische Methode dar?[2]) „Socrates ist der Erfinder der fragweisen Unterredung." In den öffentlichen Schulen der Griechen wurden die Wissenschaften nur dem Gedächtnis eingeprägt. Sokrates fand, daß man aber der Jugend müsse den Verstand öffnen und sie selbst zum Denken und Urteilen führen. Das mache den Menschen gelehrt und weise. Sokrates entschloß sich, dieser gelehrten Unwissenheit entgegenzutreten, damit „sie [die Menschen] hinführo nicht bloß an Worten reich seyn[3]), sondern klare und deutliche Begriffe erlangen möchten."[4]) Das beste Mittel sie dahin zu bringen, sei, „die jungen Leute, die er zur Klugheit und einer vernünftigen Wissenschaft anführen wollte, durch ein behutsames und weises Fragen

---

[1]) *Zitiert nach Tholuck: Geschichte des Rationalismus, Erste Abth. Gesch. des Pietismus . . . Berlin 1865. S. 105.*

[2]) *Sittenlehre S. 487—490.*

[3]) *Clericus, Aeschinis . . . S. 179: „In Wirklichkeit waren sie an Worten weise und reich, über die Sachen selbst waren sie unerfahren und beschränkt." [Sed re verâ verbis tantùm erant sapientes et copiosi, ad res ipsas quod adtinet imperiti et jejuni.]*

[4]) *Siehe oben S. 23.*

auszuforschen[1]) und solange damit anzuhalten, bis er ihre unvollkommenen und mangelhaften Begriffe gebessert und sie unvermerkt durch sie selbst aus der Unwissenheit herausgerissen hatte." Dieses Mittel war sehr weise erdacht, aber damals sehr schwer durchzuführen, er hatte keine Kinder vor sich, sondern schon eingebildete, gelehrte Leute. Bei ihrem Hochmut[2]) konnte er nicht mit ihnen wie mit Unwissenden verfahren. „Socrates nahm demnach selbst die Person eines Schülers, der gerne lernen will, an und gab denen, die er unterrichten wollte, die Person eines Lehrers."[3]) Mit einigen dem Anschein nach leichten Fragen kam er auf das Wesen der Gelehrsamkeit. „Er erleichterte ihnen die Mühe, ihre Gedanken recht abzufassen und vorzutragen durch allerhand Bilder und Gleichnisse . . "[4]) In seiner Darstellung der sokratischen Methode hält sich Mosheim also ganz an das von Clericus entworfene Bild.

2. Die Mosheimschen Reformvorschläge. [5])

Die Reform des Katechismusunterrichtes, die er im Anschluß an seine Ausführungen über die sokratische Methode vorschlägt, sucht er noch dadurch zu rechtfertigen, daß er nachzuweisen versucht, wie nahe Sokrates in seiner Lehrart der Christi gekommen, wie seine Methode durch Plato und seine Schüler dem Ur-

---

[1]) *Clericus, Logica . . . S. 233: „Mit den verschiedensten Fragen muss man ihm zusetzen, doch soll dies mit behutsamen Worten geschehen. [Variis quaestiunculis premi oportet, quam mollissimis fieri poterit verbis.]*

[2]) *Clericus schildert auch die griechische Jugend als zu hochmütig und hartnäckig, um die Wahrheit anzuerkennen. Aeschinis . . . S. 181. „In dieser Lage schien ihm nichts geeigneter, als wenn er immer mit Ironie vorging, besonders bei denen, die für die Wahrheit selbst noch kein Verständnis hatten." [Nihil autem aptiùs ei negotio indicavit, quàm si Ironia fermè perpetua uteretur, apud eos praesertim, quibus animus nondum erat excipiendae Veritati paratus.]*

[3]) *Siehe oben S. 23 f., die dritte Regel des Clericus.*

[4]) *Logica . . . S. 234: „Es ist gut, hier Beispiele und Gleichnisse zu bringen, damit alles noch deutlicher wird, und ausserdem zu fragen, ob alles sich wirklich so verhält. Je ausführlicher das getan wird, desto leichter sind falsche Meinungen zu berichtigen." [Hoc in loco ut amplior exsculpatur explicatio, expedit exemplis et similitudinibus uti, et quaerere utrum hoc, vel illo modo, res se habeat. Quo fiet copiosus, eo magis liquebit opiniones falsitas.]*

[5]) *Sittenlehre S. 492. ff.*

christentum überliefert und dementsprechend in den ersten Katechetenschulen gelehrt worden ist. Später, so führt er aus, sei diese Methode immer schlechter ausgeübt worden, und jetzt sei kaum noch etwas von ihr erhalten. Daß im frühen Christentum in dieser Methode katechisiert worden ist, muß nach neueren Forschungen bezweifelt worden.[1]) Die Mosheimsche Katechetik ist ein spezifisches Produkt der Aufklärung.

Zunächst gibt er folgende, seinen weiteren Ausführungen zugrundeliegende Definition: „Die Catechisation ist ein vernünftiges und ordentliches Gespräch eines Lehrers und Schülers, in welchem der Lehrer die Person des Schülers annimmt, und durch vorsichtige und kluge Fragen theils den wahren Begriff von solchen Dingen machet, welche die Sinnen nicht rühren, zu erforschen, theils die Fehler dieses Begriffes zu verbessern trachtet, damit der Jünger dem Meister ähnlich werden und ebensowohl, wie er, ein reines und richtiges Bild der Wahrheit in seinem Verstande wahrnehmen möge." Wenn man diese Definition durchliest und dabei bedenkt, daß sie in einer Sittenlehre der Heiligen Schrift steht, fällt sogleich auf, daß mit keinem Wort von der Bibel, vom Katechismus — dieses Wort kommt in der ganzen Darlegung der Katechisation nicht vor — die Rede ist. In dieser Definition der Katechese fehlt die Beziehung auf ihren Inhalt oder auf den Unterrichtsstoff, wie wir heute sagen, vollkommen. Man könnte meinen, das sei zufällig oder als selbstverständlich vorausgesetzt. Wenn ich aber statt des Wortes „Catechisation" das Wort „Unterricht", den allgemeineren Begriff, der auch für Geschichte, Rechnen, Geometrie usw. anzuwenden ist, einsetze, dann gilt die Definition ebenso wie vorher. In der Zeit vor Mosheim und auch zu seiner Zeit noch wurde ungeheurer Wert auf das Wissen um die Lehren der Kirche gelegt. Erst wer einen bestimmten Teil des Katechismus wortgetreu beherrschte, konnte als selbständiges Glied der Kirche gelten; erst wer das Bekenntnis seines Glaubens getreu dem Worte

[1]) *Näheres in Hans v. Schubert: Bildung und Erziehung „in frühchristlicher Zeit" in „Bilder und Studien aus 3 Jahrtausenden" Eberhard Gothein zum 70. Geburtstag als Festgabe, München und Leipzig 1923.*

ansagen konnte, der wurde als vollberechtigtes Mitglied in die Gemeinschaft aufgenommen. Darum waren in der Christenlehre bestimmte, genau festgelegte Lehren zu überliefern. Für Mosheim dagegen scheinen diese grundlegenden Stücke der Glaubenslehre nicht wichtig genug zu sein, um ein bestimmendes Stück der Definition zu bilden. Nur ganz allgemein sagt er, daß es sich bei der Katechisation um Begriffe von Dingen handelt, „welche die Sinnen nicht rühren". Meint Mosheim damit die übersinnlichen Dinge des Glaubens? Wohl kaum, in seinen Darlegungen spielt der Gegensatz der Sinnendinge und der übersinnlichen Welt keine Rolle; der Sinnlichkeit und der Einbildungskraft steht bei ihm der Verstand gegenüber, in der Definition könnte deshalb statt „Dinge, welche die Sinnen nicht rühren," ebensogut „Verstandesdinge" stehen. Folgerichtig lauten auch die letzten Worte der Definition, daß der Schüler am Ende der Katechisation „ein reines und richtiges Bild der Wahrheit in seinem Verstande wahrnehmen möge." Das Ziel der Katechese bildet demnach nicht die Überlieferung einer kirchlichen Lehre, sondern die Ausbildung eines bestimmten menschlichen Seelenvermögens. Wer den Verstand richtig gebraucht, der hat die Wahrheit. Damit erlangt die Verstandesfunktion ausschlaggebende Bedeutung. Der Religionsunterricht ist ganz auf Verstandeseinsicht aufgebaut. Zwar beginnt er den ganzen Paragraphen mit einem Hinweis auf die Gottseligkeit des Menschen,[1]) aber diese, fährt er fort, „richtet sich sehr oft nach ihrer Wissenschaft und Erkenntnis". Deutlich wird diese Auffassung noch an einer später gegebenen Definition[2]): „Catechisieren heißt den Verstand in solchen Sachen durch Fragen aufklären, die unter die Botmäßigkeit des Verstandes gehören und weder durch die Sinnen, noch allein durch die Einbildung erreicht werden." Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß in der Mosheimschen Katechese der Lehrstoff nur eine untergeordnete Rolle spielt. An seine Stelle tritt die Ausbildung und Übung des Verstandes im Finden der Wahrheit.

---

[1]) *Sittenlehre S. 486.*
[2]) *Sittenlehre S. 494.*

In welcher Form soll nun nach Mosheim die Aufklärung des Verstandes geschehen? „Der Unterricht der Jugend geschicht durch Fragen und Antworten, und heißt Catechisation."[1]) In den beiden anderen oben wiedergegebenen Definitionen fehlt auch nicht der Hinweis auf das Fragen. Die Forderung nach der Fragemethode ist eng verknüpft mit der nach Verstandesaufklärung, beide gehören notwendig zusammen. Das Schwergewicht lag bis dahin auf dem Stoff und wird nun in den Zögling hineinverlegt. Er soll ein reines und richtiges Bild der Wahrheit in seinem Verstande haben. Er ist innerlich sehr beteiligt. „Der junge Mensch muß sich gleichsam selbst unterrichten. Der Lehrer muß ihm durch seine behutsamen und vernünftigen Fragen nur Anlaß geben, die Unvollkommenheit und Unrichtigkeit seines Begriffes selbst zu erkennen."[2]) In modernen Begriffen ausgedrückt, heißt das: Die Selbstätigkeit des Kindes ist zu fordern. Mosheim setzt klar auseinander, daß zu seiner Zeit sich der Lehrer auf den einfachen Vortrag der Wahrheiten beschränkte und daß dadurch die Selbsttätigkeit nicht angeregt werden konnte. Als Ursachen der didaktischen Mißerfolge beim Vortragen zählt er auf: Fehlen der Aufmerksamkeit bei dem Schüler; seine Erinnerung setzt während des Vortrages zuweilen aus; statt des Verstandes arbeitet die Phantasie; der Begriff des Lehrers paßt nicht zu dem des Kindes. Doch räumt er ein, daß die lebendige Stimme eines Vortragenden wenigstens eine Art Dämmerung in dem Geiste des Kindes entstehen lasse. Ganz unberührt jedoch bleibt der Verstand, wenn die Sache nur aus einem Buche auswendig gelernt wird. Das bezieht sich auf die Methode des damaligen Unterrichtes, bei dem meist den Kindern der Katechismus vorlag, der auswendig zu lernen war. Es ist deutlich zu beobachten, wie hier der Wert von der Objektivität des Buches auf die Darbietung durch eine Persönlichkeit verlegt wird. Der fragende Lehrer regt den Verstand an und reizt ihn immer von neuem zum Nachdenken. Durch das Fragen wird so die Wahrheit aus dem Zögling herausgeholt. „Ein weiser Catechet muß sich daher

[1]) *Sittenlehre S. 486.*
[2]) *Sittenlehre S. 496. (Sperrungen vom Verfasser.)*

in den Verstand derjenigen gleichsam hinablassen..."[1]) „Er muß durch einfältige, aber wohlüberlegte Fragen erforschen, was für ein Begriff von den Lehren der Religion in der Seele seiner Jünger liege."[1]) Wie sehr seine neue Fragemethode von der alten, zergliedernden unterschieden ist, weiß er wohl. Deren Fragen bezogen sich nur auf das, was den „Sinnen und der Einbildung unterworfen" war. Wer nach dem Auswendiggelernten fragt oder wer wissen will, ob der Zögling Rede und Antwort von seinem Glauben geben könne, ob die Sätze seiner Lehre dem Wortlaut nach in seinem Gedächtnis haften, „der kann wie ein Lehrer fragen und seine Untergebene wie Schüler betrachten." Diese Art zu fragen will er gar nicht „katechisieren" genannt wissen, sondern einfach „nachfragen". Dieses Nachfragen, das ja auch in der Geschichte, Erdbeschreibung und bei anderen Sachen geübt werde, hält er zwar für unvermeidbar, aber mit der Katechisation will er es nicht verglichen haben. Es sei die Methode des Schullehrers. Anders steht der, der die sokratische Methode zu fragen ausübt, zu dem, den er fragt. Der ist kein Lehrer mehr und macht den Zögling nicht zum Schüler. „Wer wie ein Lehrer fräget, wird mit Worten gemeiniglich bezahlet und durch diese Worte oft betrogen. Wer wie ein Schüler fräget, der kan nicht mit bloßen Worten abgewiesen werden."[2]) Wer wie ein Lehrer fragt, verfällt schnell auf das Strafen bei einer falschen Antwort, dadurch wird aber bloß der ruhige Ablauf des Gespräches gestört. Fragt er aber als ein Schüler, dann kann er auch das Gespräch bei einer falschen Antwort fortsetzen. Der Lehrer bekommt sehr schwer Vertrauen von der Jugend geschenkt, leicht nimmt er ihr die Freiheit. „Wer wie ein Schüler frägt, der erniedrigt sich unvermerkt unter diejenigen, die er unterrichten will, und erwecket dadurch in ihnen Herzhaftigkeit und Muth, ihre Gedanken treu und aufrichtig heraus zu sagen." Die Erzielung eines Vertrauensverhältnisses zum Schüler ist wohl der Hauptzweck dieses Schülerwerdens des Lehrers. Der Lehrer als solcher kann nur autoritativ nach dem Stoff fragen, der Lehrer in der Stellung des Schülers kann

[1]) *Sittenlehre S. 495.*
[2]) *Sittenlehre S. 493.*

dagegen in die Seele des Kindes hinabsteigen. Er kann mit der Frage das, was in dem Kind drinliegt, herausholen. Überraschend ist auch hier die nahe Beziehung zu den Forderungen moderner Reformer. Wenn auch diese zur Frage als didaktischem Mittel ganz anders stehen als Mosheim, wesentlich ist ihren Gedankengängen ebenfalls, daß der Lehrer Kamerad des Schülers werden soll. Würde man Mosheim entgegen halten, daß es doch nicht möglich sei, zum Kinde hinabzusteigen und ihm gleichzeitig Lehrer zu sein, so würde seine Antwort lauten: Der Lehrer bleibe in Wirklichkeit Lehrer des Schülers, er müsse sich nur so stellen, als wäre er ein Schüler. „Diese müssen sich wie Lehrer stellen ..." „Wer wie ein Schüler fräget, kan unter der Decke einer angenommenen Unwissenheit die Sache ohne Anstoß und Verhinderung so weit treiben, als es ihm beliebet." Es wird also von dem Lehrer eine Art didaktischer Erschleichung gefordert. „Man muß sich oft stellen, als wenn man auf etwas anderes kommen wollte und dadurch einen Umweg zu seinem Zwecke langsam fortgehen, um der Seelen Raum zu geben, sich wieder zu setzen und zu ermuntern." Erstaunlich ist die Ehrlichkeit, mit der Mosheim, wie viele der folgenden Didaktiker, diese Seite darstellen, ohne allerdings einzusehen, daß ihr Prinzip, die Wahrheit aus dem Innern des Kindes herauszulocken, damit durch eine Überredungskunst ersetzt wird.

Mosheim gibt auch Ratschläge,[1]) wie die Katechisation im einzelnen vor sich zu gehen habe. Ihr erstes Hauptgesetz lautet: „Ein Catechet muß zuerst durch allerhand Fragen den wahren Begriff, den sich der Schüler von den Stücken, die zum Glauben und Leben gehören, machet, zu erforschen trachten." Durch diese Fragen wird sich zeigen, was für „verworrene, dunkle und unordentliche Begriffe" in den Seelen vorhanden sind. Es ist oft sehr schwer, das, was die Seele des Menschen „eigentlich denket und glaubet, ans Licht zu ziehen." „Man muß die Fragen oft auf vielerley Weise ändern und herumsetzen."

Das zweite Hauptgesetz lautet: „Ein Catechet muß den ans Licht gebrachten und durch Fragen erforschten Begriff der Jugend durch neue und wohlab-

[1]) *Sittenlehre S. 494 ff.*

gefassete Fragen allgemach zu reinigen, zu bessern, zu ergänzen, zu beschneiden suchen, bis das Bild der Wahrheit in dem Verstande des Schülers, mit dem Bilde, das in seinem eigenen Verstande lieget, oder vielmehr mit der Sache selber, in allen Stücken übereinstimmet." Hat der erste Teil der Katechisation die schon im Kinde liegenden Begriffe durch Fragen herausgeholt, so wird jetzt das Neue durch weitere Fragen beigebracht. Dabei betont Mosheim immer wieder, daß der junge Mensch möglichst selbständig bleiben müsse. Die Fragen sind nur fortwährende Impulse zum Selbstdenken. „Der Lehrer muß ihm durch seine behutsamen und vernünftigen Fragen nur Anlaß geben, die Unvollkommenheit und Unrichtigkeit seines Begriffes selbst zu erkennen."

Die einzelnen Fragen sollen nun immer untereinander zusammenhängen, damit die Katechisation in Ordnung vorwärtsgehen kann und die Köpfe nicht verwirrt werden. Um dies zu gewährleisten, soll nur eine bestimmte Wahrheit im Mittelpunkt des Gespräches stehen. Die späteren Katecheten fordern immer wieder, genau wie Mosheim, solche klare Disposition der Fragereihen. Sollen die Fragen an die ganze Klasse oder an einen einzelnen gerichtet werden? Mosheim wünscht, daß immer nur ein einzelner katechisiert werde, und daß die anderen zuhören sollen. Er geht davon aus, daß ein Gespräch immer nur mit einem einzelnen stattfinden kann, anders ist es ja beim Vortrag. Spätere Didaktiker haben andere Lösungen in diesem Zwiespalt gegeben, der dadurch hervorgerufen ist, daß einerseits der Unterrichtende vor der Klasse als einem Ganzen steht und daß er es andererseits doch immer nur mit einem Einzelnen zu tun hat. Wiederholt versichert Mosheim, daß die Anwendung dieser sokratischen Fragemethode viel Geschick und viel Können erfordere. Daher kommt er dazu, eine besondere Ausbildung des Lehrers in dieser Kunst zu fordern. Bei der Anwendung der zergliedernden Methode war dies nicht notwendig. Schon hier ist zu bemerken, wie die hohen Anforderungen an das methodische Geschick des Lehrers den dringenden Wunsch nach einer besonderen Lehrerbildung laut werden lassen.

Am Ende seiner Darstellung[1]) kommt Mosheim doch noch auf den Lehrstoff zu sprechen. Er schildert da, wie eine Katechisation eines Spruches vor sich zu gehen habe. Die betreffende Stelle, die hier wiedergegeben wird, zeigt, wie wenig Mosheim mit den tatsächlichen Erfordernissen der damaligen Christenlehre anzufangen weiß. Die Ursache hierfür ist wohl die, daß er bei seinem Prinzip der Verstandesbildung mit dem Stoffprinzip der Katechetik in Konflikt gerät. Die betreffenden Sätze lauten: „Es ist, unseres Erachtens, höchstnötig, daß zuerst ein jeder Spruch durch vernünftige Fragen aufgelöset und zergliedert, daß hernach eine jede Redensart, die entweder fremde ist, oder keine vor sich bekante Sache anzeiget, deutlich erkläret, daß endlich die Kraft zu beweisen, die darin verborgen liegt, einfältig und geschickt daraus hervorgesucht werde." Bei Ausführung einer Spruchkatechese weicht er also von den beiden Hauptgesetzen vollständig ab und beginnt ganz wie die zergliedernde Katechese seiner Zeit mit der Mitteilung des Spruches und der Zergliederung durch Fragen. Das Beiwort zu Fragen „vernünftig" hat hier nicht die Bedeutung „aus dem Verstande herauslockend", es soll heißen, daß die gestellten Fragen nicht sinnlos sein sollen. Nach der Zergliederung wünscht Mosheim ein deutliches Erklären der unbekannten Sachen; auch damit verläßt er nicht den Weg der damaligen Katechetik. Der dritte Teil der Katechese endlich soll die im Spruch verborgen liegende Kraft geschickt hervorsuchen. Hier scheint endlich das sokratische Fragen, wie er es vorher beschrieben hat, zu seinem Recht zu kommen, doch drückt er sich sehr unklar aus. Es zeigt sich, wie sicher Mosheim geht, wenn er sich an sein Vorbild, an Clericus hält oder wenn er die neue Methode theoretisch beschreibt, wie unklar und konservativ er ist, wenn er praktische Erwägungen anstellt.

Das erste Hauptgesetz forderte, daß durch Fragen die dunklen Begriffe aus der Seele des jungen Menschen herausgeholt würden. Wie kommt das Kind aber zu diesen Begriffen, liegen sie ursprünglich schon in ihm? Mosheim bezeichnet die Seele des Kindes — nach John Locke — als eine unbeschriebene Tafel. Deshalb kön-

[1]) *Sittenlehre S. 501.*

nen die Kinder nur nach dem Inhalt des Gedächtnisses gefragt werden, die sokratische Methode aber ist erst im späteren Alter anzuwenden. „Man kan keine anderen, als solche Leute, catechisieren, die schon einen Grund in der Christlichen Lehre gelegt haben . . ."[1] Mosheim deutet diese Gedanken nur an, ohne sie weiter durchzuführen und zu begründen.

Die sokratische Methode, wie sie Mosheim darbietet, fußt wesentlich auf einer rationalistischen Einstellung; die dunklen und verworrenen Begriffe sollen durch sokratische Fragen aus dem Inneren herausgeholt und geklärt werden. Doch zeigen sich auch Einflüsse des Lockeschen Empirismus, die aber keine grundlegende Bedeutung haben.

Wie oben erwähnt, sind die Anregungen Mosheims von Zezschwitz und Schian eingehend gewürdigt worden. Sie kommen dabei zu verschiedenen Ergebnissen. Schian faßt die Tendenz der Mosheimschen Reformvorschläge mit folgenden Worten zusammen: „Mosheim hält es für die wichtigste Aufgabe des religiösen Unterrichtes, die jungen Christen zum Verständnis des gedächtnismäßig anzueignenden Stoffes und damit zur Bildung einer eigenen Überzeugung anzuleiten und sie auf diese Weise zur Führung eines gottseligen und tugendhaften Wandels zu bringen."[2] In dieser Zusammenfassung trifft er sich mit Zezschwitz. Einige Sätze weiter schreibt Schian: „Um so mehr muß es wunder nehmen, daß Zezschwitz daneben eine andere, mehr verborgene Tendenz in den Ausführungen Mosheims finden zu müssen glaubt, eine Tendenz welche sich kurz als rationalistisch oder aufkläreris ch bezeichnen ließe."[3] Schian bestreitet ganz entschieden, daß Mosheim etwas mit dem Rationalismus und der Aufklärung zu tun habe; er gibt nur zu, daß dessen Terminologie öfters an die der Aufklärung anklingt. — Die obige Darstellung jedoch wird gezeigt haben, wie eng im Ursprung und in ihrer Durchführung die Gedanken Mosheims mit der Aufklärung und dem Rationalismus zusammenhängen, daß also Zezschwitz richtig über Mosheim urteilt. Das Fehlurteil Schians ist wohl aus einem falschen

[1] *Sittenlehre S. 494.*
[2] *Schian, a. a. O. S. 15.*
[3] *Schian, a. a. O. S. 15.*

Begriff von der Aufklärung und vom Rationalismus zu erklären. Für ihn sind diese beiden Geistesrichtungen vor allem durch Flachheit des Denkens und durch Negierung aller tiefen Werte gekennzeichnet. Natürlich sind bei Mosheim noch nicht alle neuen Gedanken bis zu ihrer Konsequenz durchgeführt, insofern wäre er noch als außerhalb der Aufklärung stehend zu betrachten. In manchem gehört er noch in die alte Orthodoxie. „Mosheim ist ein Mann der Moderation, der Mitte und Vermittlung, nicht ein Mann der Extreme oder der entschiedenen Parteistellung... Er selbst will daher, obwohl fromm und rechtgläubig, doch weder Pietist sein, noch allzu orthodox."[1] Tholuck nennt ihn in seiner Geschichte des Rationalismus einen Übergangstheologen, der zwar mit der Orthodoxie noch das dogmatische Gepräge gemein habe, andererseits aber sei bei ihm eine Vernüchterung der alten theologischen Begriffe festzustellen.[2]

3. Die Wirkungen der Mosheimschen Reformvorschläge auf die Katechetik.

Welches sind die Wirkungen der Mosheimschen Gedanken auf seine Zeitgenossen und auf die weitere Entwicklung der sokratischen Didaktik? Hören wir die Urteile zweier ihm zeitlich näherstehenden Männer. J. F. C. Gräffe — 1770—1775 Student in Göttingen, seit 1784 hält er selbst Vorlesungen — schreibt 1795 in seiner Sokratik[3]: „Den ersten Grund zur Vergrößerung des Beifalls, welchen man nun der Lehrmethode des Sokrates zu schenken anfing, legten Mosheim, Miller, Resewitz und Barhdt... Eine besondere Auszeichnung verdient der selige Mosheim, der damals an Ansehen, an Einfluß und an Ruhm über alle andern Gottesgelehrte hervorragte. Was er schrieb, blieb von keinem ungelesen und die Urteile, die er fällete, fanden bei seinen Zeitgenossen einen leichten, geöffneten Eingang.

[1] *Deutsche Biographie, Band 22, S. 97.*

[2] *A. Tholuck, Geschichte des Rationalismus. Erste Abth. Berlin 1865. S. 162.*

[3] *Joh. Friedr. Christoph Gräffe, Die Sokratik in ihrer ursprünglichen Beschaffenheit in katechetischer Rücksicht betrachtet, Neuestes katechetisches Magazin zur Beförderung des katechetischen Studiums. 2. Bd. Göttingen 1798, S. 469 f.*

Und dieser große, würdige Mann, dessen moralischen und litterärischen Charakter eine allgemeine, mit Bewunderung gemischte Hochachtung begleitete, hatte von der Sokratischen Methode das vorteilhafteste Urtheil gefällt, und dies noch dazu in seiner Sittenlehre, einem Werke, welches jeder Prediger, jeder Theolog Amtswegen lesen mußte, und welches auch außer diesem Kreise noch viele andere Leser fand. Auf diese Weise konnte es nicht anders kommen, als daß der Einfluß, den Mosheim bei seinen so zahlreichen Schülern und bei allen Mitgliedern des theologischen Publikums behauptete, mit dem ganzen Gewicht seines Ansehens zum Vorteile der Sokratischen Methode wirkte.

Und Schuler[1]) schreibt 1802: „Was der unsterbliche Mosheim, der in jedem Fach der theologischen Wissenschaften immer den rechten Standpunkt glücklich zu treffen wußte, hier mit so vieler tiefer Menschenkenntnis, Scharfsinn und Gründlichkeit sagte, machte doch damals nicht den bezielten Eindruck, welchen die Wichtigkeit dieses Gegenstandes wol verdient hätte. Seine Winke, die er gab, wirkten lange nicht nach ihrem guten Zweck, und der hier ausgestreute Saame blieb insonderheit aus dem Grunde so geraume Zeit im Keimen, weil das Geschäft eines Katecheten nach diesem Umriß nicht so leicht ist, als man sich gewöhnlich vorher vorstellte, und angehende Religionslehrer bis hierher selten, wenigstens nicht im Allgemeinen, auf Universitäten, wie es hätte wol seyn sollen, zu diesem wichtigen Geschäfte vorbereitet waren."

Schian aber meint gar, daß Mosheim kaum gewirkt hat: „Mosheims Vorschläge waren wohl so tiefgehend prinzipiell, für diese Tiefe aber zu kurz und knapp gefaßt, auch zu sehr gelegentlich dargeboten, als daß sie hätten einen weitreichenden Einfluß ausüben können."[2]) Gräffes Urteil über Mosheims Einfluß nennt er Phantasien. Schian hat insofern recht, als in den nächsten Jahrzehnten nichts von dem Einfluß der Mosheimschen Reformvorschläge auf die Gestaltung des Religionsunterrichtes zu spüren ist. Er selbst hat diesen Nachweis gebracht, indem er die wichtigsten

[1]) *Phil. Heinr. Schuler, Geschichte des katechetischen Religionsunterrichtes unter Protestanten von der Reformation bis auf die Berliner Preisaufgabe vom Jahre 1762. Halle 1802.*

[2]) *Schian, a. a. O. S. 47.*

Lehrbücher der Katechetik und andere einschlägige Schriften analysiert.[1]) Ich gehe auf diese Werke nur kurz ein; erstens kann ich auf das Schiansche Urteil verweisen, dem ich mich meist anschließe, zweitens gehören diese Schriften zu der Epoche der Didaktik, die nicht in den Bereich dieser Untersuchung gehört.

Seidel, mit Mosheim Professor in Helmstädt, gab sieben Jahre nach dem ersten Erscheinen der Sittenlehre eine -Anweisung für das Katechisieren heraus.[2]) Er hat natürlich Mosheims Lehrart gekannt, führt er ihn ja in der Vorrede unter seinen Vorgängern in dieser Disziplin an; außer diesem nennt er noch Spener, Rambach und Chr. Matth. Seidel, die alle drei Anhänger der zergliedernden Methode sind.[3]) Man kann in Seidels Werk durch die Art der Formulierungen seiner Ideen oft an die sokratische Didaktik erinnert werden. Ebenso wie Mosheim stellt er z. B. die Forderung auf, daß sich die Katechese nicht an das Gedächtnis, sondern vielmehr an den Verstand zu wenden habe. Aber doch sind die Fragen, die er dem Schüler gestellt haben will, keine sokratischen Fragen, die immer das Moment des mäeutischen oder heuristischen an sich tragen müssen. „Weil der Catechet aus der Antwort der Catechumenorum von der Beschaffenheit ihres Verstandes urtheilen soll: so muß er wissen, die Fragen der Catechumenorum recht anzunehmen, und daraus zu beurtheilen: ob sie den Begriff befasset haben, den er ihnen hat mittheilen wollen."[4]) Das erste in der Seidelschen Katechese ist immer die Mitteilung; der Verstand ist bei ihm ein passives, aufnehmendes Vermögen. Die Fragen, die bei Mosheim die Erkenntnisse aus dem Innern herausholen sollen, haben bei Seidel die Aufgabe, die mitgeteilten Begriffe nachzuprüfen. Mosheim stellt der sokratischen Methode gemäß Denkfragen, Seidel hingegen Prüfungsfragen wie alle zergliedernden Katechetiker. Wie weit Seidel die Mosheimschen Formulierungen übernimmt, beweist die fol-

---

[1]) *Schian, a. a. O. S. 22—47.*

[2]) *Christoph Timotheus Seidel, In der Erfahrung gegründete Anweisung, welches die wahre Methode zu catechisiren sey. Helmstedt 1742. Andere Ausgabe 1748. (Nach dieser wird zitiert.)*

[3]) *Zezschwitz, a. a. O. S. 102.*

[4]) *Seidel, a. a. O. S. 5 f.*

gende Regel[1]): „Bekommet der Catechet eine Antwort, welche von seinen Begriffen ganz und gar unterschieden ist, so kann er die Catechumenos nach ihren unrichtigen Begriffen fortfragen, biß sie endlich ihren Fehler selbst mercken und sich gefangen geben müssen." Wie dies gemeint ist, erläutern andere Regeln: „Weil der Verstand der Catechumenorum mit unauseinander gesetzten Begriffen angefüllet ist: so muß der Catechet dergestalt zu fragen wissen, daß die Catechumeni die Frage mit ja, oder mit nein beantworten können."[2]) Der Katechet muß die Fragen den Katechumenen „dergestalt vorzutragen wissen, daß er ihnen zugleich die Antworten in den Mund legt, welche sie geben sollen."[3]) Hinter diesen Scheinfragen verbirgt sich die Mitteilung eines bestimmten Lernstoffes. Ein Beispiel für diese Art zu fragen, das er in seinem Werke gibt, zeigt das: „Wer wird in der Taufe wiedergebohren? Sind das nicht die kleinen Kinder? Ist vor die Erwachsenen die Wiedergeburt auch nöthig? Ist ein Mittel wodurch dieselben von neuen gebohren werden? Ist dieses Mittel das Wort Gottes?...[4])

Simonetti, Pastor und Professor der Philosophie an der Göttinger Universität, deren Kanzler ja damals Mosheim war, gab 1742 eine Anweisung zur geistlichen Beredsamkeit heraus,[5]) in der das 18. Hauptstück „Von Catechisieren"[6]) handelt. Die Gesetze der Katechetik macht er darin abhängig von den Regeln der Homiletik; Zezschwitz muß noch in seiner Katechetik[7]) diesen Fehler rügen, in den allerdings Mosheim, obwohl weitgerühmter Prediger und Reformer der Homiletik, nicht verfällt. Simonettis Ratschläge für den Unterricht sind außerordentlich unpraktisch, ohne jeden unmittelbaren Wert für die Erfordernisse des Unterrichtes, sodaß es zweifelhaft ist, ob jemals die praktische Anwendung seiner Regeln versucht worden

---

[1]) *Seidel, a. a. O. S. 40*
[2]) *Seidel, a. a. O. S. 18:*
[3]) *Seidel, a. a. O. S. 15.*
[4]) *Seidel, a. a. O. S. 43.*
[5]) *Christian Ernst Simonetti, Vernünftige Anweisung zur Geistlichen Beredsamkeit. Zum Gebrauch seiner Zuhörer und Nutzen derer, die über die geoffenbarten Wahrheiten gründlich und erweklich reden wollen. Göttingen 1742.*
[6]) *Simonetti, a. a. O. S. 306—346.*
[7]) *Zezschwitz, a. a. O. S. 374.*

ist. Einerseits ist er noch ganz in der Methode der Zergliederung befangen. Daneben ist aber die Tendenz des Erklärens und Verständlichmachens so stark, daß Zezschwitz vom Einfluß der Mosheimschen Anregung spricht.[1]) Auch Schian hält dessen Einfluß immerhin für möglich. Diese moderne Tendenz bei Simonetti hat aber doch wohl einen anderen Ursprung. Er betrachtet die Katechetik in Beziehung zur Apologie, zur Streittheologie, wie er sagt. Die Katechetik als Teil der Apologie, ein interessanter Versuch, die alte Methodik zu überwinden! So wird die Katechetik in Abhängigkeit von der theologischen Disputationsmethode gebracht, die aber nicht wie bei Clericus auf der dialektischen Methode des Sokrates beruht, sondern im syllogistischen Schlußverfahren des Aristoteles fortschreitet.

In der Vorrede zu Jocardis[2]) Darstellung der christlichen Lehre finden sich Äußerungen, die deutlich auf Mosheims Einfluß schließen lassen. — Sokrates wird erwähnt als der, der zuerst die Vorteile der Unterweisung durch Fragen und Antworten erkannt hatte,[3]) — aus anderen Ausführungen aber geht hervor, daß Jocardi auf dem Boden der zergliedernden Methode steht.

Auch die in den folgenden Jahren erschienenen Werke von Baumgarten[3]) und Fresenius,[4]) in denen

[1]) *Zezschwitz, a. a. O. S. 126.*

[2]) *Johann Christian Jocardi, Catechetische Sammlung der unentbehrlichsten Wahrheiten des Christentums zur Erleichterung einer gründlichen Fassung der Christlichen und Evangelischen Religion. Berlin und Leipzig 1745.*

[3]) *Jocardi, a. a. O. Vorrede: „Die vorteilhafteste Art, die Wahrheiten des Christentums gründlich und deutlich beizubringen, ist wohl ausser Streit die, so durch Fragen und Antworten geschiehet, und die man daher Catechetisch nennet. Schon der weise Socrates sah die ungemeinen Vorteile dieser Lehr-Art ein, und bediente sich derselben in Beförderung der Erkenntnis der Wahrheit. Die Kirche Jesu hat diese Lehr-Art von Zeit zu Zeit geliebet, weil der Heiland selbst mit seinem eigenen Exempel sie eingeweyhet ... und die Apostel ... sie gebrauhen."*

[3]) *Siegm. Jacob Baumgarten, Erläuterungen des kleinen Catechismi Dr. Martin Luthers. Durchgesehen von Joh. Georg Kirchner. 1. Aufl. 1740, 3. Aufl. Halle 1764. Zitiert wird nach der 3. Auflage.*

[4]) *Johann Philip Fresenius, Pastoral-Sammlungen, Neunter Teil, Frankfurt und Leipzig 1751. Der Titel der Abhandlung über den Katechismusunterricht lautet (S. 208): „Vom Gebrauch der sogenannten Catechismuserklärungen, welche unsere Kirche so häufig hat, und welches die bequemste, nützlichste und sicherste Methode zu Catechisiren sey, um den Sinn des Catechismi dem Volk faslich zu machen."*

Katechisationsmethoden beschrieben werden, lassen keinen Einfluß Mosheimscher Anregungen erkennen, sondern sind ganz im Geiste der zergliedernden Methode geschrieben.

Weiterhin führt Schian von den Arbeiten über die Katechetik, die nach Mosheims Sittenlehre erschienen sind, Koechers Einleitung in die katechetische Theologie an,[1]) ein kleines Büchlein, das vor allem Literaturangaben zu den Vorlesungen des Verfassers enthält. Bemerkungen über das Lehrververfahren sind darin nur einige unbedeutende enthalten. Wenn er auch im Kapitel „Von den Hülfsmitteln der Catechetischen Unterweisung" Mosheims Sittenlehre anführt, so ist doch aus den wenigen Bemerkungen, die er über die Katechetik macht, zu ersehen, daß er die Sokratik nicht gekannt, mindestens nicht beachtet hat. Schian schließt aus der fast zufälligen Anführung des Mosheimschen Buches unter der vielen anderen Literatur, „daß Mosheims Anregungen dazumal auch Berufenen leicht unbekannt bleiben konnten, daß sie also für jene Zeit irgendwelche Wichtigkeit nicht besessen haben können."[2]) Mir scheint dieser Schluß doch ungerechtfertigt zu sein; dieses zufällige Anführen ist noch kein Beweis für eine geringe Verbreitung dieser Gedanken.

Im selben Jahr wie das Büchlein Koechers erschien die umfangreiche, zweibändige katechetische Theologie des Joh. Franz Buddeus,[3]) die ein Geistlicher namens Frisch auf Grund der Vorlesungsnachschriften selbständig bearbeitet hatte.[4]) Schian glaubt, das Werk bei seiner Untersuchung übergehen zu dürfen, da es ein unselbständiges, auf Baumgartens obengenannter Schrift beruhendes Werk sei. Er verweist auf die Vorrede zur 3. Auflage des Baumgartenschen Buches, in der Kirchner, dessen Herausgeber, Frisch des Abschreibens beschuldigt. Es soll die Berechti-

[1]) *Johann Christoph Koecher, Einleitung in die Catechetische Theologie und Unterweisung, welche zugleich an Statt einer auserlesenen Catechetischen Bibliothec dienen kann. Jena 1752.*

[2]) *Schian, a. a. O. S. 38.*

[3]) *Johann Franciscus Buddeus, Catechetische Theologie aus dessen hinterlassenen Handschrift nebst Herrn Joh. Georg Walchs Einleitung in die catechet. Historie, ausgearbeitet und herausgegeben von Johann Friedrich Frisch, Jena 1752.*

[4]) *Herzogs Realenzyklopädie, Bd. 3, 1897, S. 512.*

gung dieses Vorwurfes hier nicht geprüft werden, aber eine Würdigung des Werkes von Buddeus-Frisch, die Schian unterlassen hat, muß stattfinden, da es eine Auseinandersetzung mit der Mosheimschen Katechetik enthält. Frisch schreibt in der Vorrede zu dem Buddeischen Werke, daß die Einleitung in die katechetische Gottesgelehrtheit (in dieser befinden sich die obengenannten Stellen über Mosheim) von ihm selbst stamme, während das meiste des übrigen Werkes, also die Ausführungen über die Hauptstücke des Katechismus, nach Buddeus bearbeitet seien. Was die letzteren Teile betrifft, so bezweifelt Kirchner, daß Buddeus der Urheber ist, nicht aber tut er es für die Einleitung. — In dieser nun werden die Grundbegriffe der Katechetik entwikkelt; Spener und Rambach sind die Autoritäten, auf die sich Frisch beruft. Gerade daß der Verfasser ausdrücklich die alte Methode empfiehlt, macht seine Auseinandersetzung mit Mosheim interessant. Er bestreitet, daß zum Katechisieren das Fragen und Antworten gehöre,[1]) wie einige Gelehrte gemeint hätten; zu diesen Gelehrten rechnet er sicher auch Mosheim. Erstens sei diese Art des Unterrichtes nur bei Kindern angebracht, zweitens verwende man diese Methode auch in ganz anderen Wissenschaften. „So haben die griechischen Philosophen ihre hohe Weisheit durch Frageübungen vorgetragen, wie man insgemein den Weltweisen Socrates vor den vornehmsten Erfinder dieser Methode angibt..." Er faßt die sokratische Methode nicht wie Mosheim auf: „Allein bey dem Socratischen Catechisieren war das Hauptstück, die Lehrlinge durch verschmitzte Ausholungen, betrügliche Fallen, lächerliche Instanzen schamroth zu machen, und sie in der Rede zu fangen." Die Definitionen Mosheims nimmt er unter seine kritische Lupe.[2]) Was fehlt ihm an ihnen? „Man höret darinnen gar nichts von den Wahrheiten der christlichen Religion: Nichts von den nötigen Stücken derselben, die unumgänglich zur Catechisation gehören..." Was oben als ein Unterschied der Mosheimschen Methode gegenüber der zergliedernden aufgezeigt worden ist, daß nämlich der Hinweis auf Bibel und Katechismus fehlt, wird hier als Fehler kritisiert.

[1]) *Buddeus, a. a. O. S. 16.*
[2]) *Buddeus, a. a. O. S. 58, Anm.*

Auch noch andere Fehler zeigt die Mosheimsche Definition: „Das Genus ist viel zu weit angegeben, und die differentia specifica fehlt auch." Oben ist gezeigt worden, wie Mosheims weiter Begriff der Katechese sich mit dem des Unterrichtes überhaupt deckt. — Daß das Katechisieren ein ordentliches Gespräch sei, bestreitet Frisch ebenso wie die Notwendigkeit der Forderung, daß der Lehrer die Person des Schülers annehmen müsse. Der Schüler hat immer nur die Pflicht zu antworten. Wenn der Lehrer einmal wie ein guter, unwissender Freund tut, dann nur deshalb, „um zu forschen, ob der Lernende die Sache recht gemercket habe." Ganz klar stehen sich die Gegensätze zwischen alter und neuer Methode in dem folgenden Satze gegenüber: „Auch dieses ist nicht die völlige Absicht, daß der Schüler das Bild der Wahrheit annehmen möge, sondern daß er durch Erkenntnis der Wahrheit zugleich mit zur Tugend und Gottseligkeit geführt werde."

Uns sind schon öfters Göttinger Theologen als Verfasser katechetischer Schriften begegnet, auch der dortige Professor Förtsch gab eine katechetische Theologie heraus.[1] Als seinen Vorgänger bezeichnet er Mosheim, die Bezeichnung „sokratische Lehrart" kennt er auch. Aber auch Förtsch steht, wie Schian zeigt, noch auf dem Standpunkt, daß die dogmatischen Sätze zu zergliedern seien. „Trotzdem soll nicht bestritten werden, daß die Anweisung von Förtsch einen Fortschritt bezeichnet, — und zwar durch seine Betonung der Sacherklärung, durch seine Forderung geordneter Fragestellung und durch seine in etwas die Vorgänger überragenden Anweisungen über die Art zu fragen."[2]

Am Ende dieser Besprechung der Literatur über den Religionsunterricht, wie er nach Mosheim geübt worden ist, soll auf den „Unterricht in der Religion" von Schubert[3] hingewiesen werden, in dem am deutlichsten die Anzeichen für eine neue Methode zu erkennen sind; ob Schubert unter den direkten Einwirkungen der Mosheimschen Reformvorschläge steht, ist zu bezweifeln. Das Buch besteht wesentlich aus

---

[1] *Paul Jacob Förtsch, Kurzer Entwurf der katechetischen Theologie zum Gebrauch academischer Vorlesungen verfertigt. Göttingen 1758. (Angaben nach Schian.)*

[2] *Schian, a. a. O. S. 42.*

[3] *Johann Ernst Schubert, Unterricht in der Religion für die Jugend. Helmstedt und Halle 1764.*

einem Abriß der christlichen Lehre. Nur in der Vorrede gibt Schubert Anregungen zur Handhabung des Religionsunterrichtes, die, wie sich deutlich feststellen läßt, aus den praktischen Erfahrungen des Verfassers stammen, während ja die Mosheimschen Ausführungen rein theoretische Erörterungen sind. Wie dieser will er den jüngeren Kindern die katechetische Wahrheit ihrem Gedächtnis eingeprägt wissen, während die älteren Schüler erst einen bestimmten Teil des Katechismus durchlesen sollen, um dann vom Lehrer darüber abgefragt zu werden. Der Unterricht der jüngeren Kinder geht auf das Gedächtnis, der der älteren aber auf den Verstand. Nimmt durch diese Einteilung schon der Schubertsche Religionsunterricht eine Zwischenstellung zwischen der alten zergliedernden und der neuen sokratischen Methode ein, so erst recht durch die Art, wie im einzelnen der Unterricht der zweiten Gruppe geschieht. Nachdem das von den Kindern durchgelesene Stück durch Fragen zergliedert worden ist, sollen sie durch neue veränderte Fragen das Gelesene verstehen lernen. Schubert schreibt: „Diese Fragen können sehr verändert und vermehret, auch in anderer Ordnung vorgetragen werden. Und es ist gut, diese Abwechslung zu machen, weil dadurch die Lehrlinge im Nachdenken mehr geübet und angeführet werden, eben dieselbe Wahrheit aus einem unterschiedlichen Gesichtspunkt zu betrachten."[1])

Wie wir sehen, beginnen etwa seit der Mitte des Jahrhunderts einzelne Theologen sich mit den Mosheimschen Reformvorschlägen auseinanderzusetzen. Daß Mosheims Ansichten ohne jede Wirkung gewesen sind, wie Schian behauptet, ist nicht richtig. Trotzdem ist es erstaunlich, wie wenig Nachfolger er zunächst gefunden hat. Gerade weil er ein Neuerer war und weil die deutsche Theologie erst spät sich von der Orthodoxie loslöste, konnte er so wenig auf die Katecheten einwirken. Die theologischen Seminare der Universitäten haben sicher viel tüchtige Katecheten im Sinne der zergliedernden Methode ausgebildet, den sokratischen Methodenanregungen aber verschloß sich noch die zünftige Theologie.

[1]) *Schubert, a. a. O. S. 23 f.*

d] Die weiteren Einwirkungen der Hofmeistererziehung, der Popularphilosophie und der Gymnasialpädagogik auf die Entstehung der sokratischen Methode.

Sulzer — Miller — Vernet — Wieland (Lessing) — Mendelsohn — Flögel — Rousseau.

Die weiteren fruchtbaren Anregungen zur Ausbildung einer sokratischen Unterrichtsmethode stammen aus dem Gedankenkreis der Familien- und Hofmeistererziehung, dessen besondere Bedeutung oben bei der Besprechung von Fénelons „Mädchenerziehung" schon gewürdigt worden ist. Die erste Schrift aus der Zeit nach Mosheim, die hierher gehört, stammt von Joh. Georg Sulzer[1]), der durch seine ästhetischen Schriften bekannt ist. Die Verstandesbildung will er sehr sorgfältig gepflegt wissen. „Ein Lehrer muß dem Verstand eines Kindes, wie einem Bache nachgehen, ohne seinen Lauff zu hindern, und wo er auf Abwege geräth, da muß er sich so lang aufhalten bis das Kind seinen Fehler im Urtheilen selbst einsiehet, ohne zu merken, was der Lehrer davon urtheilet."[2]) Durch sokratische Fragen muß er die Gründe ihrer Urteile an den Tag legen: „Wenn sie was geredet oder gethan haben, so muß man die Gründe, die sie dazu gehabt, von ihnen heraus locken, damit man sehen kan, ob sie falsch oder richtig geurtheilet haben."[3]) Nicht nur zur Schulung des Verstandes, sondern auch zur Bildung des Geschmacks dienen solche Fragen. Wenn die Kinder Vergnügen und Geschmack an Sachen wie Galanterie, an Gesellschaften, wo nichts gründliches geredet wird, an überflüssigen Putz in Kleidern finden, „so muß man sie gleich fragen: Was für wahre Vorteile bringt euch dieses? Sind es Sachen, die euch allezeit werden dazu dienen, euer Leben vergnügter zuzubringen?... Mit solchen Fragen muß man die Untersuchungen anfangen, und sie soweit treiben, bis die

---

[1]) *[Joh. Georg Sulzer.] Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder. Zweithe, stark vermehrte Auflage. Zürich 1748. — Die erste Auflage erschien 1745.*

[2]) *Sulzer, a. a. O. S. 25.*

[3]) *Sulzer, a. a. O. S. 41.*

jungen Leute das wahre Wesen der Sachen einsehen."[1]) Um die Gründlichkeit in der Beurteilung zu üben, soll man die Gespräche des Sokrates von Xenophon und Plato mit ihnen lesen.

Der Fortsetzer der Mosheimschen Sittenlehre — J. P. Miller — ist auch durch seine pädagogischen und katechetischen Schriften bekannt. Er ist ein eifriger Verbreiter der sokratischen Unterrichtsmethode, die er allerdings etwas anders auffaßt als sein Lehrer. Sehr häufig findet man in der Literatur jener Zeit das früheste Werk der genannten Schriften, die historischmoralischen Schilderungen[2]), erwähnt. Diese sollen hier näher betrachtet werden. Während die späteren didaktischen Schriften Millers für den Katecheten bestimmt sind, sind diese für den Hauslehrer gedacht. Das fünfbändige Werk enthält in seinem ersten Teil[3]) eine Schilderung der Lehrart des Sokrates, ganz ähnlich gehalten wie die Charpentiers. An einer späteren Stelle[4]) zieht Miller aus seiner Sokrates-Auffassung die Konsequenzen für die Unterrichtsmethode: „Man muß junge Leute in allerhand Fragen nach der Gewohnheit der Alten üben, um ihren Witz und ihre Urtheilskraft zu schärfen. Aber die Fragen müssen nützlich seyn und so, daß sie dieselben leicht und ohne zu erröthen beantworten können." Solcher sokratischer Unterhaltungen, wie er sie sich zwischen dem Hauslehrer und seinen Zöglingen stattfindend denkt, hat er eine ganze Reihe mitgeteilt. Es handelt sich darin meist um philosophische, moralische oder naturgeschichtliche Gegenstände. Ein Gespräch[5]), in dem es sich um die Frage nach dem Schöpfer der Welt handelt, soll hier wiedergegeben werden:

„Inform. Was meynt ihr wol Kinder, wie wol das prächtige Lusthaus, nebst dem schönen Garten, die auf jener Seite liegen, mögen dahin gekommen seyn?

Carl. Menschen haben das Haus gebauet, und den Garten angelegt.

---

[1]) *Sulzer, a. a. O. S. 256.*

[2]) *J. P. Miller, Historischmoralische Schilderungen zur Bildung eines edlen Herzens in der Jugend, 5 Theile, Helmstedt 1753 ff.*

[3]) *Miller, a. a. O. Bd. I. S. 226—227.*

[4]) *Miller, a. a. O. Bd. I. S. 353.*

[5]) *Miller, a. a. O. Bd. I. S. 7 ff.*

Inform. Hat er es denn gesehen, er war ja damals noch nicht auf der Welt; wie weiß er denn, daß Menschen so etwas machen? Wie, hätte dieses Haus und dieser Garten nicht so von ungefehr hinkommen können?

Carl. Das wäre gut, wenn das so in der Welt Mode wäre... Ich habe es wenigstens nie gehört, daß in einem Augenblicke ein Haus da stehet, der Wind müsse es denn herwehn.

Inform. Er hat recht Carl; aber wie, wenn jemand sagte, es könnte doch wohl seyn, daß sich mal eine Stadt selber machte?

Carl. Gewiß, eine solche Stadt würde das erste von den sieben Wunderdingen der Welt sein, die sie mir neulich erzählten..."

Miller verwendet hier, wie Fénelon es fordert, die indirekte Unterrichtsmethode: Kein methodisches Hinleiten zu einem gestellten Ziel, sondern vertrauliche Unterhaltung zwischen dem Hofmeister und seinen Zöglingen. Das Millersche Werk zeigt auch, daß diese Art des Unterrichts als sokratisch empfunden wurde. Auch ein Neffe des Clericus — Vernet — hat solche sokratischen Dialoge herausgegeben.[1]) Sie sollen einen Prinzen über verschiedene Gegenstände der Moral unterrichten und ihn gleichzeitig in die sokratische Methode einführen. Im Vorwort beschreibt der anonyme Herausgeber diesen Zweck mit folgenden Worten: „Man wollte dem Prinzen an Beispielen zeigen, wie dieser Philosoph im vertraulichen Gespräch dadurch belehrte, daß er jede Gelegenheit, die sich ihm bot, benutzte, um den Geist allmählich zu den höchsten Erkenntnissen zu führen. Dieser Beispiele bediente man sich auch, um den Prinzen über verschiedene Gegenstände der Moral zu unterrichten." [On a voulu donner au Prince des exemples de la manière dont ce Philosophe instruisoit par des conservations familières, prenant occasion de tout ce qui s'offroit à lui, pour élever peu à peu l'esprit à des réflexions importantes et l'on a taché de faire servir mêmes exemples à instruire le Prince sur divers

[1]) *Vernet, Dialogues Socratiques. Composées pour l'instruction de son Altesse Sérenissime Msgr. le Prince Héréditaire de Saxe Gotha. Nouvelle Edition, Halle 1753.*

sujets de Morale.] Es scheint mir, daß Vernet in diesen Dialogen die „Dialogues des Morts" des Fénelon[1]) nachahmt, die ja auch für die Erziehung eines Prinzen geschrieben worden sind. Der Verleger der neuen Halleschen Ausgabe von 1760 beschreibt im Vorwort die sokratische Methode mit folgenden Worten, mit denen er zugleich eine Art Theorie dieser neuen Methode gibt[2]): „Seine Unterrichtsmethode bestand nicht darin, die Diskussion wie ein Schauspiel vorzuführen, sondern mit ihnen [den Mitunterrednern] eine vertrauliche Unterhaltung anzuknüpfen, in der durch eine Reihe geschickt gestellter Fragen jeder Stoff so einfach, so natürlich und so genau entwickelt und dargestellt wurde, daß er gewissermaßen seine Mitunterredner zwang, ihm das zu sagen, was er im Auge hatte, und ihnen so auf alle Fragen, die er ihnen stellte, die Antworten im eigenen Inneren finden ließ." [Sa façon d'instruire n'étoit pas de leur faire des discours de parade, mais de lier avec eux des conversations familières, ou, par une suite de questions adroitement ménagées, chaque matière... etoit développée et présentée dans un ordre si simple, si naturel, si précis, qu'il forçoit en quelque sorte ceux a qui il parloit, de lui dire ce qu'il avoit en vue, et leur faisoit trouver dans leur propre fonds la réponse à toutes les questions qu'il leur proposoit.] Schian faßt die Bedeutung Vernets für die Entwicklung der Sokratik mit folgenden Worten zusammen[3]): „Vernet verwies durch seine Dialoge die Zeitgenossen auf die Lehrweise des Philosophen Sokrates. Er that es nicht nachdrücklich, nicht mit methodischer Abzweckung, auch nicht mit besonderer Beziehung auf den Religionsunterricht." Vernet sei in ganz anderem Sinne ein Vorläufer der Sokratik als Miller, meint Schian. Vergleicht man aber ein Stück eines Vernetschen Dialoges mit dem oben wiedergegebenen Bei-

[1]) *Schian, der Vernet eingehend behandelt, spricht keine Vermutung über die Beziehung zu Fénelon aus, wie er auch sonst auf einen Zusammenhang der Sokratik mit Fénelon nicht zu sprechen kommt.*

[2]) *Nach Schian (a. a. O. S. 57) zitiert, mir liegt nur die Ausgabe von 1753 vor. Das Werk ist ausserdem in Genf und Paris erschienen, ferner kam es in deutscher (1752), englischer und spanischer (1791) Uebersetzung heraus. (Hirsching, Handbuch berühmter und denkwürdiger Personen . . . Leipzig 1812, Bd. 15. 1. Abt. S. 295.)*

[3]) *Schian, a. a. O. S. 58.*

spiel von Miller, dann ist doch kein wesentlicher Methodenunterschied zu spüren.

Als Wieland in den Jahren 1752—54 bei Bodmer in Zürich weilte, beschloß er, wahrscheinlich durch Bodmer angeregt, sich als Erzieher eine Existenz zu gründen. Seine pädagogischen Grundsätze veröffentlichte er in zwei Plänen: im Jahre 1754 schrieb er seinen „Plan einer neuen Art von Privatunterweisung"[1]; 1758 den „Plan einer Akademie zur Bildung des Herzens und Verstandes junger Leute."[2] Jener erschien als anonymer Zeitungsaufsatz, der ihm Privatschüler werben sollte, dieser war in einer etwas größeren Schrift niedergelegt. In dem Aufsatz schildert er auch die Lehrart, die er anzuwenden gedenkt. Er will vor allem die Gemütsbeschaffenheit der ihm anvertrauten Jünglinge genau ausforschen und kennenlernen. „Denn meine Meynung ist, daß man die Wissenschaft nicht in uns hineingießen könne, sondern daß man sie vielmehr auf eine geschikte Art der Seele selbst herauslocken und auswikeln müsse. Die Ideen vom Wahren und Guten liegen in uns, es liegen auch die Saamen zu allen Tugenden in uns. Ein weiser Kenner der Seele kann durch seinen Umgang, durch Fragen, Einwürfe und Beantwortungen, durch eine Psychologische Ordnung im Unterweisen, auf eine leichte und der menschlichen Natur sehr angemessene Art die Köpfe seiner Untergebenen aufheitern und zugleich ihre Herzen bilden. Diese ist die vortreffliche Sokratische Manier zu lehren, welche hundertmahl mehr wahren Nutzen schaffen würde, als die Scolastische."[3])

Wielands Plan einer Akademie ist von Lessing in seinem 9.—14. Literaturbrief einer scharfen Kritik unterzogen worden. Im 11. Literaturbrief nimmt er auch Wielands Ansichten von der sokratischen Methode unter die rationalistische Lupe. Wieland schreibt nämlich, daß die Zöglinge, ehe sie nicht zu einer großen Reife des Verstandes gelangt sind, von allen trockenen Ab-

[1]) *Wielands Gesammelte Schriften, herausgegeben von der deutschen Kommission der Kgl. Preuss. Akademie der Wissenschaften. Erste Abth. 4 Bd. Berlin 1910 S. 176 ff.*

[2]) *Wielands Gesammelte Schriften, a. a. O. S. 183 ff.*

[3]) *Wieland a. a. O. S. 178. — Zur Stellung Wielands in der Sokratik-Renaissance vergleiche Böhm, a. a. O. S. 170—183.*

handlungen, abstrakten Demonstrationen verschont bleiben sollen. Die Lehrer sollen sich vielmehr die sokratische Lehrart zu eigen zu machen trachten, „welche ihrer Leichtigkeit und Anmut wegen der Wahrheit am leichtesten Zutritt zu unsern Seelen verschafft, und zugleich im Verstande Licht und im Herzen Sentimens zurückläßt."[1]) Lessing hält diesen Begriff von der sokratischen Lehrart für falsch. „Was that Sokrates anders, als daß er alle wesentliche Stücke, die zu einer Definition gehören, durch Fragen und Antworten herauszubringen, und endlich auf eben die Weise aus der Definition Schlußfolgen zu ziehen suchte?"[2]) Wielands und Lessings Auffassungen stehen sich hier in einem fast feindlichen Gegensatz gegenüber. Jener will einen Unterricht, in dem der Lehrer „die Kunst, durch geschickte Wendungen und andere Künste eines erfindsamen Wizes das was er lehren will, leicht und angenehm zu machen" versteht.[3]) Dieser aber meint: „Zu unsern Zeiten kann die Sokratische Lehrart mit der Strenge der itzigen Methode" — er meint hier sicher die strenge, von Wolff gepflegte syllogistische Methode — „auf eine so geschickte Art verbunden werden, daß man die allertiefsinnigsten Wahrheiten herausbringt, indem man nur richtige Definitionen aufzusuchen scheinet."[4])

Anregungen sehr wichtiger Art für das Entstehen der sokratischen Unterrichtsmethode gingen von Mendelsohns Phädon[5]) aus. Durch die ungeheure Verbreitung — das Buch erlebte viele Auflagen und wurde in fast alle europäischen Sprachen[6]) übersetzt — wird es besonders wichtig für Bekanntwerden und Ausbreitung der neuen Methode geworden sein. Der plato-

[1]) *Wielands Gesammelte Schriften, a. a. O. S. 199.*

[2]) *Gotthold Ephraim Lessings sämtliche Schriften, herausgegeben von Karl Lachmann, 6. Bd. Berlin 1839. S. 25.*

[3]) *Wielands Gesammelte Schriften, a. a. O. S. 193.*

[4]) *G. E. Lessings sämtliche Schriften, a. a. O. S. 25.*

[5]) *Moses Mendelsohn, Phädon oder über die Unsterblichkeit der Seele, in drey Gesprächen, Carlsruhe, ohne Jahreszahl; aus dem Anhang des Werkes geht hervor, dass es die zweite Auflage ist, die im Jahre 1769 erschien, die 1. Aufl. erschien 1767. — J. P. Miller hatte schon in seinen historisch-moralischen Schilderungen (Bd. II, S. 257—275) eine Umdichtung des Phädon gegeben, „in der Socrates die Unsterblichkeit der Seele aus den Gründen der Vernunft erweist."*

[6]) *J. G. Meusel, Lexikon der vom Jahr 1750—1800 verstorbenen deutschen Schriftsteller 9. Bd. 1809. S. 340.*

nische Dialog Phädon wird von Mendelsohn z. T. übersetzt, z. T. aber vollkommen neu im Geiste der Aufklärung umgearbeitet. Er ist ein „Mittelding zwischen einer Übersetzung und eigenen Ausarbeitung."[1]) Auf die Wichtigkeit der Verwendung der dialogischen Form für diese Darstellung des Unsterblichkeitsbeweises kommt Mendelsohn in der Vorrede zu sprechen. „Er schien mir nicht nur überzeugend, sondern auch am bequemsten nach der Sokratischen Methode vorgetragen zu werden." In einer Einleitung zu den Gesprächen. „Leben und Charakter des Sokrates", wird die Methode des Sokrates näher beschrieben.[2]) Um seine Mitbürger in Tugend und Weisheit zu unterrichten, ließ dieser sich mit ihnen in Gespräche ein. Er tat dies aber „niemals in dem aufdringenden Ton eines Lehrers, sondern als ein Freund, der die Wahrheit selbst erst mit uns suchen will. Er wußte es aber durch die einfältigsten Kinderfragen so einzuleiten, daß man von Frage zu Frage, ohne sonderliche Anstrengung, ihm folgen konnte, ganz unvermerkt aber sich am Ziele sah, und die Wahrheit nicht gelernt, sondern selbst gefunden zu haben glaubte." Diese Methode benutzte er auch in seinem Kampf gegen die Sophisten, die er durch Fragen am langen Reden hinderte und die er zwang, ihre Begriffe deutlich darzulegen. Auch in der Methode, seine Mitbürger von falschen Lehren der Religion abzubringen, leistete ihm seine Methode vorzügliche Dienste. „Denn da er seine Lehre niemals mit dem Hochmuthe eines allwissenden Mannes ankündigte, da er vielmehr nichts selbst behauptete, sondern allzeit die Wahrheit durch Fragen von seinen Zuhörern herauszulocken suchte: so war ihm erlaubt, das nicht zu wissen, was er nicht wissen konnte oder durfte."

Am Ende dieser Betrachtung der Hofmeistererziehung soll das wichtigste pädagogische Werk des 18. Jahrhunderts, der „Emil" des Rousseau, in seinem Verhältnis zur sokratischen Methode betrachtet werden. Rousseau lehnt die alte Methode radikal ab. Seine Haltung dem Einprägen gegenüber wird von keinem anderen Didaktiker gebilligt: „Emil wird nie etwas aus-

[1]) *Mendelsohn, a. a. O. Vorrede.*
[2]) *Mendelsohn a. a. O. S. 12 ff.*

wendig lernen, nicht einmal Fabeln, auch die von La Fontaine nicht, so kindlich und reizend sie sind; denn die Worte der Fabeln sind ebenso wenig die Fabeln selbst als die Worte der Geschichte Geschichte sind." [Émile n'apprendra jamais rien par coeur, pas même des fables, pas même celles de la Fontaine, toutes naïves, toutes charmantes qu'elles sont; car les mots des fables ne sont pas plus les fables que les mots de l'historie ne sont histoire.][1]) Ebenso radikal macht er mit dem Grundsatz der Selbsttätigkeit des Kindes Ernst. Diese sucht er aber nicht wie die bisher angeführten Didaktiker in der Ausbildung der Vernunft des Menschen. Für ihn heißt Selbttätigkeit zugleich Ursprünglichkeit. Die Ursprünglichkeit des Kindes darf auf keinen Fall verletzt werden. Rousseau, der alles unter dem Aspekt des Künstlerischen sah, wollte diese Ursprünglichkeit wie das Individuelle jedes Kunstwerkes geachtet wissen. „Diese Ursprünglichkeit ist aber nur gewahrt, wenn nichts der Person von draußen eingeimpft wird, nichts geboten wird, was nicht von selbst mit innerster Notwendigkeit aus dem persönlichen Zentrum fließt... Alles muß so unmittelbar und notwendig aus dem Busen fließen und doch von ihm umspannt bleiben wie etwa das dichterische Kunstwerk, das sich ja aus dem Innern herauskrystallisiert..."[2]) Die kindliche Ursprünglichkeit äußert sich nicht auf dem Wege der Vernunft. Die frühzeitige Vernunftbildung, wie sie die meisten sokratischen Methodiker fordern, muß er ganz ablehnen: „Den Kindern vernünftige Vorstellungen machen, war Lockes großer Grundsatz, der heutzutage am meisten im Schwange ist: sein Erfolg scheint mir indessen nicht sehr geeignet, ihn zu Ehren zu bringen; ich für meinen Teil kann mir auch nichts Läppischeres denken, als diese Kinder, mit denen man so viel vernünftelt hat." [Raisonner avec les enfants etoit la grande maxime de Locke; c'est la plus en vogue aujourd'hui: son succès ne me paroît pourtant pas fort propre à la mettre en crédit; et pour moi je ne vois rien de plus sot que ces enfants avec qui l'on a tout

[1]) *J. J. Rousseau, Emil oder Ueber die Erziehung, übersetzt von E.Sallwirk. 4. Aufl. Langensalza 1907. Bd. 1. S.127 Der französische Text zitiert nach: J. J. Rousseau, Oeuvres complètes. Tome troisième, Emile, Paris 1839. S. 107.*

[2]) *Hermann Leser. Da pädagogische Problem. Erster Band S. 542.*

raisonné.][1]) Die Erziehung soll zuerst rein negativ eingestellt sein; es kommt allein auf die natürlichen Erfahrungen und Erlebnisse des Kindes an. — Im dritten Buche schildert er, wie Emil den Sonnenaufgang und Sonnenuntergang erlebt. Viele Didaktiker hätten angesichts dieses Erlebnisses den Satz von Gott als dem weisen Lenker der Natur aus dem Kinde herausgelockt. Das würde Rousseau ganz verwerfen. „Begnüge dich also damit, ihm Gegenstände zur rechten Zeit vorzuführen; dann, wenn du seine Neugierde hinreichend beschäftigt siehst, richte irgend eine lakonische Frage an dasselbe, die es auf den Weg führe, auf welchem es die Antwort finden kann." [Contentez-vous donc de lui présenter à propos les objets; puis, quand vous verrez sa curiosité suffisamment occupée, faites-lui quelque question laconique qui le mette sur la voie de la résoudre.][2]) Wie die Frage etwa lauten soll, sagt Rousseau ebenfalls: „'Gestern abend ist doch die Sonne dort untergegangen, und heute früh ist sie da wieder heraufgegangen. Wie geht das denn zu?' Sage nichts weiter: ... Überlaß es [das Kind] sich selbst und sei versichert, es wird daran denken." [Je songe qu'hier au soir le soleil s'est couché là et qu'il s'est levé là ce matin. Comment cela peut-il se faire? N'ajoutez rien de plus ... Laissez-le à lui-même et soyez sûr qu'il y pensera.][3]) Hier soll die sokratische Frage nicht Erkenntnisse aus dem Kinde herauslocken; sie dient dazu, das Kind zum Selbstfinden anzuregen. Es kommt gar nicht darauf an, ob das Kind antwortet. Es soll nur veranlaßt werden, auf Grund seiner Erfindungskraft, die, wie sich aus den weiteren Ausführungen im Emil ergibt, auf Intuiton und Verstand beruht, sich selbst eine Antwort auf das Problem zu geben. Die sokratische Unterrichtsmethode wird hier zur Heuristik. Rousseaus Ansichten stehen auch hier in einem engeren Verhältnis zu den irrationalistischen Tendenzen des 18. Jahrhunderts. — Daß Rousseau auch die herauslockende, rationalistische Methode kennt, zeigen Aus-

---

[1]) *Emil, Sallwürksche Uebersetzung, Bd. 1. S. 91. — Oeuvres complètes, T. 3. S. 76.*

[2]) *Emil, Sallwürksche Uebersetzung, Bd. 1. S. 214 f. — Oeuvres complètes, T. 3. S. 182.*

[3]) *Emil, Sallwürksche Uebersetzung, Bd. 1. S. 215. — Oeuvres complètes, T. 3. S. 182.*

führungen im fünften Buche, das von der Mädchenerziehung handelt. Vielleicht von Fenélon angeregt, hat er sich hier mit dem Katechismusunterricht auseinandergesetzt. Er fordert einen Katechismus, der ganz der Entwicklung des kindlichen Verstandes angepaßt ist. Das Kind soll im Unterricht die Antworten aus sich selbst geben, ohne sie zu lernen. Mit diesem Wunsche schließt er sich ganz den Forderungen der sokratischen Didaktiker an. Durch „allmähliche Induktion" [par des inductions sensibles] soll gezeigt werden, daß das Menschengeschlecht einen Anfang und ein Ende haben muß. Die Fragen sind ganz einfach, Schritt für Schritt wird das Kind zum Ziele geführt:

„Die Erzieherin. Erinnerst du dich noch der Zeit, da deine Mutter noch ein Mädchen war?
Das Mädchen. Nein.
Die Erzieherin. Warum nicht? du hast doch sonst ein so gutes Gedächtnis.
Das Mädchen. Ich war eben damals noch nicht auf der Welt.
Die Erzieherin. Du hast also nicht immer gelebt?
Das Mädchen. Nein.
Die Erzieherin. Wirst du wohl immer leben?
Das Mädchen. Ja.
Die Erzieherin. Bist du jung oder alt?
Das Mädchen. Ich bin jung.
Die Erzieherin. Ist deine Großmutter jung oder alt?
Das Mädchen. Sie ist alt.
Die Erzieherin. Ist sie einmal jung gewesen?
Das Mädchen. Ja.
Die Erzieherin. Warum ist sie es jetzt nicht mehr?
Das Mädchen. Weil sie gealtert hat.
Die Erizeherin. Wirst du auch altern wie sie?
Das Mädchen. Ich weiß nicht.
Die Erzieherin. Wo sind deine vorjährigen Kleider?
Das Mädchen. Man hat sie zertrennt.
Die Erzieherin. Warum denn?
Das Mädchen. Weil sie mir zu klein waren.
Die Erzieherin. Und warum waren sie dir zu klein?
Das Mädchen. Weil ich gewachsen bin.
Die Erzieherin. Wirst du immer noch wachsen?
Das Mädchen. O freilich.

Die Erzieherin. Und was wird aus den großen Mädchen?
Das Mädchen. Sie werden Frauen.
Die Erzieherin. Und die Frauen?
Das Mädchen. Sie werden Mütter.
Die Erzieherin. Und die Mütter?
Das Mädchen. Die werden alt..."

La bonne. Vous souvenez-vous du temps que votre mère étoit fille?
La petite. Non, ma bonne.
La bonne. Pourquoi non, vous qui avez si bonne mémoire?
La petite. C'est que je n'étois pas au monde.
La bonne. Vous n'avez donc pas toujours vécu?
La petite. Non.
La bonne. Vivrez-vous toujours?
La petite. Oui.
La bonne. Êtes-vous jeune ou vieille?
La petite. Je suis jeune.
La bonne. Et votre grand'maman est-elle jeune ou vieille?
La pettite. Elle est vieille.
La bonne. A-t-elle été jeune?
La petite. Oui.
La bonne. Pourquoi ne l'est-elle plus?
La petite. C'est qu'elle a vieilli.
La bonne. Vieillirez-vous comme elle?
La petite. Je ne sais .
La bonne. Où sont vos robes de l'année passées?
La petite. On les a défaites.
La bonne. Et pourquoi les a-t-on défaites?
La petite. Parcequ'elles m'étoient trop petites?
La bonne. Et pourquoi vous étoint-elles trop petites?
La petite. Parceque j'ai grandi.
La bonne. Grandirez-vous encore?
La petite. Oh! oui.
La bonne. Et que deviennent les grandes filles?
La petite. Elles deviennent femmes.
La bonne. Et que deviennent les femmes?

La petite. Elles deviennent mères.
La bonne. Et les mères, que deviennent-elles?
La petite. Elles deviennent vieilles...][1])

Mit weiteren 16 Fragen führt die Erzieherin das Kind zur Erkenntnis, daß alle Menschen geboren werden und daß alle sterben müssen. Hier bricht Rousseau das Unterrichtsbeispiel ab.

Während das eben besprochene Werk sehr viel gelesen wurde, hat das jetzt zu nennende kaum Einfluß auf die Entwicklung der Didaktik gehabt. Ein vierseitiges Programm, vom Gymnasialrektor Flögel[2]) verfaßt, enthält auch eine Abhandlung über die sokratische Lehrart. Diese wird erst ganz ähnlich wie bei Mendelsohn geschildert. Dann aber wird gefragt, wie weit sie in den Schulen zu verwenden ist. Er findet die alleinige Verwendung dieser Lehrart bei der Weitläufigkeit und Menge der zu lehrenden Wissenschaften nicht hinreichend. Ganz untauglich scheint sie ihm bei Gegenständen zu sein, von denen der Mensch noch gar keinen Begriff hat oder die über „den gemeinen Menschenverstand erhoben" sind. Flögel will die sokratische oder, wie er hier sagt, heuristische Lehrart mit der akroamatischen verbunden wissen. „Die Vortheile des acroamatischen Vortrags sind gegründet, aber er wird alsdann erst fruchtbar, wenn man hinterher die sokratische Lehrart damit verbindet, und die Wahrheiten aufs neue durch heuristische Fragen entwickelt."

e] Der Einfluß der neuen Methodenforderungen auf die Schulordnungen der damaligen Zeit.

Alle Äußerungen von Charpentier und Fénelon bis hin zu Mendelsohn über die sokratische Methode der Gesprächsführung und des Unterrichtes waren doch im wesentlichen Anregungen zu einer Reform des

[1]) *Emil, Sallwürksche Uebersetzung, Bd. 2. S. 254—256. — Oeuvres complètes, T. 3. S. 456 f.*

[2]) *Dido, ein Schauspiel in fünf Aufzügen . . . von der in der lateinischen Schule studierenden Jugend vorgestellt, und mit einer Abhandlung über die sokratische Lehrart begleitet von Carl Friedrich Flögel, Pro-Rect., Jauer [1768]. — Flögel hat auch ein Buch über die ars inveniendi verfasst: Einleitung in die Erfindungskunst. Breslau und Leipzig 1760.*

Unterrichtes. Nun erst drängte die Zeit zum Ausbau dieser Anregung zu einem didaktischem System. Bevor dies gezeigt wird, soll erst untersucht werden, wie weit diese Anregungen schon auf den Schulunterricht befruchtend eingewirkt haben. In den zahlreichen Schulordnungen, die gedruckt vorliegen[1]), befinden sich nur eine etwas ausführlichere Darstellung der sokratischen Lehrart und zwei ganz kurze Hinweise auf sie. Zwar wird nach der Mitte des 18. Jahrhunderts hin immer häufiger die Forderung nach Erklärung des zu Lernenden, aber wenn die Methode des Erklärens näher beschrieben wird, was selten genug und immer nur mit wenig Worten geschieht, dann wird auf das Zergliedern des Gelernten durch Fragen, wie es z. B. Ch. Th. Seidel fordert, hingewiesen. Wie in vielen der angeführten nachmosheimschen Katechetiken, so verbirgt sich auch hier unter dem Kleide der neuen Worte der alte Inhalt. Zezschwitz und Schian führen als ersten Hinweis auf die neue Methode eine Stelle aus der „Schulordnung vor die Kurfürstlich Braunschweig-Lüneburgischen Lande, 1737" an. Im § 17 der „Allgemeinen Pflichten der Lehrer"[2]) heißt es: „Es gehöret nicht mehr unter die Mittel der Aufmercksamkeit, als zu den allgemeinen Regeln der Unterweisung überhaupt, daß man die Beurtheilungskraft der Lernenden gleichsam herauszulocken, und sodann zu stärken bemühet sey." Die zergliedernde Methode herrscht aber noch vor. Es heißt nämlich in § 17 weiter: „Dieses geschiehet sonderlich durch allerhand Fragen, in welchen man dasjenige, was in gantzen zusammenhängenden Sätzen vorgetragen worden, zergliedert..." Der Bearbeiter der Schulordnung hat aber doch einen Begriff von der sokratischen Methode: „...eben diese Fragen werden in etwas verändert, Einwürfe gemachet, ein Schüler über des andern seine Antworten oder Ausarbeitung zu urtheilen aufgefordert." Schließlich wird noch auf die besonderen Vorteile dieser Methode für die Rechen- und Meßkunst hingewiesen. Da in dieser Schulordnung auch Winke für die Hofmeister-

[1]) *Es haben mir vorgelegen: Reinhold Vormbaum, Evangelische Schulordnungen. Gütersloh 1864. 3. Bd. — Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. 1, 8, 24, 27, 28, 33, 38, 41, 42, 44, 45, 47, 49.*

[2]) *Vormbaum, a. a. O. Bd. III. S. 363.*

erziehung gegeben werden, findet die Konversation als Unterrichtsmethode Erwähnung. „Die Privat-Praeceptores haben die schönste Gelegenheit durch einen Spatzier-Gang und dabey freundliche Gespräche von dem was vorkommet, die Liebe der Kinder zu gewinnen, und ihnen zugleich die Lateinischen Benennungen der vorkommenden Wercke der Natur wie spielend beyzubringen."[1] Wie wichtig diese Schulordnung war, bestätigt die Tatsache, daß noch im Jahre 1765 in der Frankfurter Schulordnung[2] auf die in jener Schulordnung dargestellte Lehrart verwiesen wird.

In der Braunschweigischen Schulordnung wird die neue Methode nicht genau beschrieben, es ist dies aber der Fall in der „Ordnung des Pädagogiums zu Halle, 1721."[3] Die Frankeschen Stiftungen haben sich bald auf die neue Methode eingestellt, die allerdings nicht im Religionsunterricht, sondern in der Mathematik angewendet werden sollte. Im Religionsunterricht herrschte in den pietistischen Anstalten die von dem Pietisten Spener geforderte zergliedernde Methode. — Den Hinweis auf die besondere Verwendung der sokratischen Unterrichtsmethode in der Mathematik kennen wir schon aus der oben zitierten Briefstelle von Leibniz. Auch die Braunschweig-Lüneburgische Schulordnung verwies auf die Mathematik, und es zeigt sich hier, wie einseitig es ist, die sokratische Methode immer nur vom Religionsunterricht aus verstehen zu wollen, wie es Zezschwitz und Schian tun. — In der eben genannten Schulordnung heißt es: „Die beste Methode ist, wenn man durch lauter Fragen und Antworten gehet, und das aus dem Scholaren selbst herauslocket, was sie gründlich fassen sollen."[4] Begründet wird diese Forderung damit, daß auf diese Weise der Verstand zum Nachdenken erweckt wird, daß man nur so auf den rechten Grund der Dinge kommt und daß die Schüler so lernen, eine Wahrheit aus der anderen zu schließen. Als Beispiel für diese Unterrichtsart wird angeführt, wie ein Lehrer dem Schüler die Definition der mathematischen Linie erklären soll.[5] In diesem Unterrichtsbei-

[1] *Vormbaum, a. a. O. Bd. 3. S. 374.*
[2] *Vormbaum, a. a. O. Bd. 3. S. 558.*
[3] *Vormbaum, a. a. O. Bd. 3. S. 214.*
[4] *Vormbaum, a. a. O. S. 247.*
[5] *Vormbaum, a. a. O. S. 247.*

spiel wird der Begriff der Linie in Fragen und Antworten entwickelt. Eine Frage folgt immer aus der anderen, wir haben in diesem Beispiel die erste Probe des sogenannten entwickelnden Verfahrens vor uns. Es sei deshalb hier wiedergegeben:

„Ziehet eine Linie auf der Tafel — und exerciret die Scholaren mit folgenden Fragen.

1. Was ist das? A. eine Linie.
2. Warum ist es eine Linie? A. Weil es in die Länge gezogen ist.
3. Was ist denn nun eine Linie? A. Was in die Länge weggezogen ist.

Dies ist das erste Merkmal, woran man eine Linie von anderen Sachen unterscheidet: aber noch undeutlich.

4. So ist ja dieser Tisch auch eine Linie? A. nein.
5. Warum nicht? A. Weil er breit und dick ist, daß ich viel Linien drauf und dran ziehen könte.
6. Was muß bey einer Linie nicht seyn? A. keine Breite noch Dicke.
7. Was muß aber da sein? A. die Länge.
8. Was ist nun eine Linie? A. eine Länge ohne Breite und Dicke.

Das ist nun nichts anders, als die ordentliche Definition einer Linie: und zugleich auch der Weg, wodurch die mathematici zu einer solchen Definition kommen."

Sicher ist diese Entwicklung in den einzelnen Fragestellungen voller Fehler, es ist auch zu bezweifeln, ob der Lehrer durch diese acht Fragen zur Definition der Linie hinführen kann. Aber die kennzeichnenden Merkmale jeder Entwicklung trägt das Beispiel an sich: Ausgangspunkt ist eine gegebene Anschauung (die zergliedernde Katechese hätte die Definition der Linie an den Anfang gestellt), durch Denkfragen wird auf die Definition hingeleitet. In der Schulordnung wird dann durch weitere 16 Fragen auf die Entstehung der Linie durch Fortbewegen eines Punktes hingeführt.

Ein ganz kurzer Hinweis auf die sokratische Methode findet sich noch in dem „Entwurf einer Ordnung für die großen Schulen der Stadt Braunschweig,

1755."[1]) Dort heißt es in der Sektion 5, Cap. 3, § 4: Zum Traktieren der Lektionen „soll die fragende und zergliedernde Lehrart, methodus socratica et analytica, gebraucht werden." Das bezeichnete Kapitel trägt die Überschrift „Von den lectionen und der art und weise, wie sie tractiret werden sollen, überhaupt." Es handelt sich also auch hier um die Anwendung der Methode in allen Unterrichtsfächern. Was allerdings hier unter sokratischer und fragender Methode verstanden wird, ist aus dem Zusammenhang nicht zu erkennen. — Bis zum Jahre 1765 etwa kann die sokratische Methode nur ganz geringe Verwendung in den Schulen gefunden haben. Erst jetzt beginnt sie sich durchzusetzen, während die zergliedernde oder die Memorier-Methode als überwunden zu betrachten ist. Der Periode der Anregungen folgt die Zeit, in der diese Anregungen zum didaktischen System ausgebaut werden. Den Hauptanteil an dieser Entwicklung haben die Philantropine gehabt. Aus ihnen geht das erste didaktische System der Sokratik hervor; diese Entwicklung soll noch gezeigt werden.

f] Überblick über die bisherigen Ergebnisse der Entwicklung der sokratischen Methode.

Bevor diese Periode der Didaktik gezeigt wird, sollen die bis jetzt besprochenen Methodenanregungen in einem Überblick miteinander verglichen und zusammengefaßt werden, damit auf diese Weise ein Bild der sokratischen Unterrichtsmethode, wie es sich nach und nach herausgeformt hatte, gewonnen wird.

In allen diesen Reformvorschlägen kommt der Gegensatz zu der alten Memoriermethode deutlich zum Ausdruck. Manchmal zwar wird die Schulung des Gedächtnisses als einer nützlichen Geisteskraft gefordert, meist aber wird das Memorieren als notwendiges Übel hingenommen. Bei Mosheim liefert das Gedächtnis das Rohmaterial für die Katechese. Die Frage holt die früher dem Gedächtnis überlieferten Begriffe hervor, stellt fest, wie weit sie schon zur Klarheit und Deutlichkeit entwickelt sind, um sie dann

[1]) *M. P. G., Bd. 1. S. 298.*

vollends verständlich zu machen. Eine vollständige Abwendung von der Gedächtnisarbeit war nur bei Rousseau zu bemerken.

Mit dieser Einstellung notwendig verbunden findet sich die ablehnende Kritik an der Zucht, die zu der alten Methode gehört. Die Discourse der Mahler betonen diesen Punkt besonders; die alte Fragemethode nennen sie diktatorisch oder gebietend. Denn im Wesen dieser Methode liegt, daß der Lehrer die Frage wie einen Befehl gibt und der Schüler im festgesetzten Wortlaut antwortet. Bleiben diese Worte aus, dann müssen Zuchtmittel angewendet werden, um das gewünschte Ergebnis bei dem nächsten Frageexamen zu erzwingen. Nun steht im Brennpunkt der Unterrichtstätigkeit nicht mehr die im Wort mitgeteilte Tatsache, der Unterricht richtet sich jetzt auf das Kind. Jetzt hat Mosheim recht, wenn er vor autoritativen Fragen warnt.

Kann man hier eigentlich noch von Unterricht sprechen, wo nicht ein Objektives, sondern das Subjekt das Interesse beansprucht? Die Frage ist hier wesentlich Bildungsmittel. Sie soll die Vernunft der Kinder hervorrufen. (Disc. der Mahler). Wohlüberlegte Fragen helfen den Verstand erforschen, heißt es bei Mosheim. Dieser sagt auch, daß die Fragen dem Kinde zum Anreiz werden sollen, die Unvollkommenheit seiner Begriffe zu erkennen. Sie dienen dazu, den Verstand zu wichtigen Einsichten zu erheben (Vernet).

Das Verlegen des Schwerpunktes vom Unterrichten aufs Bilden verändert auch das Verhältnis des Lehrers zum Schüler. Bei Mosheim ist das am deutlichsten zu sehen: Der Lehrer soll wie ein Schüler fragen. — Die heutige Pädagogik sieht deutlich den Gegensatz zwischen Lehrer- und Schülerfrage und will jene ganz ausgeschaltet wissen. — Mosheim verwirft ebenfalls die autoritative Lehrerfrage. Beim echten sokratischen Katechisieren ist, wie Mosheim meint, auch die Frage des Lehrers eine Schülerfrage. Wie oben erwähnt, diente dieses Herabsteigen des Lehrers zum Schüler oft dazu, dem Schüler das Bewußtsein davon zu geben, daß er die Begriffe selbst erzeugt habe, während in Wirklichkeit der Lehrer hinter der Maske

des Freundes verborgen, den Schüler zu einem bestimmten Lehrziel hinführt .

In welchen Unterrichtsfächern soll die sokratische Methode angewendet werden? Die Moral wird am häufigsten ausdrücklich angeführt, dann soll auch im Religionsunterricht und in der Mathematik sokratisiert werden. Von den Wahrheiten dieser drei Gebiete glaubte die Aufklärung, daß sie im Menschen als sichere Schätze verwahrt liegen und nur ihrer Entdeckung harren.

Hindernd für die Ausbildung einer strengen Fragemethode war die Richtung der sokratischen Didaktik, deren Hauptvertreter Fénelon war. Die meisten der bisher angeführten Didaktiker kamen, wie Fénelon, von der Hofmeister-Erziehung her; dementsprechend ist ihre Methode ausgebildet. Mosheim vertritt hingegen eine strengere Richtung, die vom Katechismus-Unterricht aus die Regeln der Didaktik gab. Die Hofmeister- und Hauserziehung lehnte jeglichen Regelzwang ab, der Unterricht ist sokratische Konversation zwischen Hofmeister und Zögling. Der Katechet hatte eine große Anzahl von Kindern vor sich, denen schließlich bestimmte Regeln in einer bestimmten Zeit mitgeteilt werden sollten. Dem Schulsystem näher steht die Katechetik, außerordentlich einflußreich auf die Gestaltung der Didaktik des Unterrichts aber ist die Hofmeistererziehung geworden.

Zweiter Teil:

Das erste System einer sokratischen Didaktik.

a] Basedow.

Die große Bedeutung Basedows für die Gestaltung unseres Bildungssystems ist wohl unbestritten. Das Dessauer Philantropin bildet einen Markstein in der Geschichte der Pädagogik und der Didaktik. Wie verhält sich der Philantropinismus zu dem didaktischen Problem, das hier untersucht wird? Hat Basedow die sokratische Methode weitergebildet? Ein flüchtiger Blick in sein Werk hinein würde ergeben, daß das nicht der Fall ist. Denn von der sokratischen Unterrichtsmethode spricht er nie. Sokrates wird überhaupt kaum erwähnt.[1]) Einmal jedoch wird nachdrücklich auf ihn und die sokratische Methode aufmerksam gemacht: Die „Praktische Philosophie" hat als Titelbild einen Kupferstich von Chodowiecki. Darauf ist Sokrates diskutierend mitten unter Sophisten und Jünglingen dargestellt. — Wie kommt es, daß wir sonst bei Basedow keinen Hinweis auf die sokratische Methode finden? Man ist besonders berechtigt, diese Frage aufzuwerfen, daß die sokratische Methode damals schon viel diskutiert wurde. Drei Gründe lassen sich angeben.

1. Basedow bewertet die Erziehung der Kinder sehr hoch, den Unterricht hält er für viel weniger bedeutsam. Seine Forderungen beziehen sich daher vielmehr auf die Erziehung, und vieles, was früher Aufgabe des Unterrichts war, will er der Erziehung zu-

[1]) *Es haben mir fast alle Werke Basedows vorgelegen. Auf Sokrates wird hingewiesen in: J. B. Basedow: Praktische Philosophie für alle Stände, Erster Theil, 2. verbess. Aufl. Dessau 1777, S. 417. — Elementarwerk, herausgegeb. von Fritsch, Leipzig 1909. Bd. 2. Seite 207.*

geteilt wissen. „Der Unterricht ist in den gesitteten Ständen zwar ein wichtiger dennoch aber (in Vergleichung mit derjenigen Bildung des Herzens zur Tugend, welche auch ohne förmlichen Unterricht geschehen kann), nur der geringste Theil der Erziehung. Denn es ist möglich, ein Kind zu ansehnlichen Graden der Tugend, der Klugheit, der Sittsamkeit und der Glückseligkeit zu erziehen, wenn es auch niemals lesen, schreiben oder memoriren lernt und anstatt eines förmlichen Unterrichts nur eines lehrreichen Umgangs genießt... dem wichtigeren Theile der Erziehung muß weit mehr, dem förmlichen Unterrichte aber weit weniger Zeit und Sorgfalt gewidmet werden..."[1]) Der Lehrer ist weniger Unterrichtender, dafür vielmehr Bildner der Kinder.

2. Die Bildung des Kindes in den Wissenschaften, der Religion usw. vollzieht sich in vertrautem Gespräch mit der Mutter oder dem Erzieher. Kann so ein Gespräch sich in bestimmte Regeln zwängen lassen? Basedow gibt keine, so oft er auch auf das Gespräch als das didaktische Mittel hinweist.

3. Noch ein anderer Grund macht das Fehlen eines bestimmten didaktischen Systems verständlich, nämlich die Stellung Basedows zu dem Gegenstande des Unterrichtes. Diese zeigt sich besonders im Elementarwerk. Der Lehrstoff, sei er nun durch die Wissenschaften, die Religion oder die Moral gegeben, soll dem Verständnis des Zöglings nahe gebracht werden. Er ist bis zu einem gewissen Grade inhaltlich gegeben, jedoch wird der Stoff dem Verstande und der Urteilskraft des Zöglings angepaßt. Dieser kann sich dann den Stoff ohne methodische Leitung aneignen. Durch diese Umformung wird natürlich der Lehrstoff auch seiner inhaltlichen Seite nach bis zu einem gewissen Grade verändert, wie etwa die einzelnen Wissenschaftsgebiete in einer popularisierenden Darstellung doch nicht mehr als Wissenschaften bezeichnet werden können. Diese Art der didaktischen Behandlung des Stoffes ist der alten zergliedernden Methode entgegengesetzt. In dieser war der Stoff nach Inhalt und Form ein

[1]) *J. B. Basedows ausgewählte Schriften. Herausgegeben von Hugo Göhring. (H. Beyers Bibliothek pädagogischer Classiker) — Das Methodenbuch für Vater und Mütter der Familien und Völker. S. 93. Langensalza 1880.*

Feststehendes. Der Lehrer gliederte ihn in Hauptabschnitte, Unterabteilungen usw. Jeder Hauptabschnitt stand unter einer Hauptfrage, jede Unterabteilung unter einer Nebenfrage usw. Der einzelne Satz wurde wieder durch Fragen in seine letzten logischen Elemente zerlegt. Aber starr wurde am Stoff auch seiner Form nach festgehalten, nur die logische, oft auch grammatische Gliederung wurde markiert. Bei Basedow aber muß sich der Stoff an das Subjekt anschmiegen. Der Lehrer der zergliedernden Methode lehrt in feststehenden Fragen den Stoff, der Lehrer der Philantropine aber bildet den Zögling in beweglicher Konversation.

Schon aus dem bisher Gesagten geht hervor, daß Basedows Methoden der Erziehung und des Unterrichts eng verwandt sind mit der sokratischen Methode. In allen Punkten teilt er die Abneigung der Sokratiker gegen die zergliedernde Katechetik. Unermüdlich fordert er in den verschiedensten seiner Werke: „Alle Worte also, die ihr euren Kindern zum Memoriren vorlegt, müssen ihnen vorher verständlich, und wo möglich die Materie angenehm gemacht werden."[1] Die Notwendigkeit des Einprägens sieht er ein, aber nie soll sich das Gedächtnis die Würde des Verstandes anmaßen, sondern soll ihm dienen.[2] Welche Rolle das Memorieren im Religionsunterricht seiner Zeit gespielt hat, hat Basedow am eigenen Leibe gespürt.[3] Mit scharfen Worten geißelt er die Schulzeit, in der das erbärmliche Memorieren angeht.[4] Selbst das Vaterunser soll nicht gelernt werden, bevor es nicht verstanden worden ist: „Ist es überhaupt vernünftig, mehrentheils mit Zwang, etwas dem Gedächtnisse einzubläuen, das man erst spät und oft nie verstehen lernet, und davon die Ausdrücke in dem folgenden erklärenden Unterrichte so oft vorkommen, daß man ihrer gewiß nicht verfehlen wird? Warum soll man das Vater Unser eher lernen, als man es versteht?"[5]

[1] *Methodenbuch für Väter und Mütter, S998.*

[2] *Methodenbuch für Väter und Mütter, S. 20.*

[3] *Johann Bernhard Basedow: Methodischer Unterricht der Jugend in der Religion und der Sittenlehre der Vernunft. Altona 1764. Siehe Seite IV der Abhandlung von dem Unterricht der Kinder in der Religion.*

[4] *ebda. S. V.*

[5] *J. B. Basedow: Philalethie. Neue Aussichten in die Wahrheiten und Religion der Vernunft ... Altona 1764. 1. Bd. S. 323.*

Wie er den mit der Memoriermethode notwendig verbundenen Zwang ablehnt, zeigt schon das eben angeführte Zitat. An anderer Stelle schreibt er: „In Absicht auf den Unterricht und während desselben muß ich allen Zwang, um den Schulfleiß zu befördern, als eine höchst schädliche Sache widerrathen."[1] Und in seiner pathetischen Art fordert er die Menschheit auf, den Zwang in der Schule bekämpfen zu helfen. „Ihr Mitfreunde der Menschheit helft mir wenigstens den Wunsch erfüllen, daß die Jugend nicht länger durch Zwang die Religion verachten und hassen lerne, welche die Führerin unseres Lebens und die Trösterin bei unserem Tode bleiben soll!"[2]

In der oben öfters zitierten „Abhandlung von dem Unterrichte der Kinder in der „Religion", die dem „Methodischen Unterricht der Jugend in Religion und Sittenlehre der Vernunft" vorausgeht, gibt er auch positive Vorschläge zur Methodenreform. Statt Memorieren und Herstammeln unverstandener Worte fordert er „Erzeugung wirklicher Ideen."[3] Dies Erzeugen eigner Ideen im Kopfe des zu Unterrichtenden können wir ganz der Mäeutik der sokratischen Methodiker gleichsetzen. Denn zu ihrer Erzeugung wendet er die gleiche Methode an wie die Sokratiker: „... welche nicht anders als durch solche Gespräche[4] geschehen kann, deren Gegenstände in der natürlichen Ordnung auf einander folgen." Die Aufstellung der natürlichen Ordnung der Gegenstände, von der Basedow hier spricht, ist das Gleiche, was oben als Bearbeitung des Stoffes für das Verständnis geschildert worden ist. Diese Verarbeitung hat er in dem obengenannten Büchlein gegeben, dessen erstes Hauptstück „Von Menschen und der Welt" handelt und dessen zweites „Die natürliche Religion" betitelt ist. Jedes Hauptstück ist in viele Paragraphen eingeteilt, jedem folgen am Schluß eine Reihe Fragen. Diese Hauptstücke sollen dem Vater oder dem Katecheten zum Leitfaden seines Gespräches dienen: „... der Vater oder Lehrer macht sich zuvor selbst durch Lesen und Nachdenken mit dem zweckmäßig geordneten Inhalt der

[1] *Methodenbuch S. 95.*
[2] *Methodenbuch S. 96.*
[3] *Methodischer Unterricht S. XLII f.*
[4] *Sperrung vom Verf.*

Paragraphen bekannt, redet davon mit seinem Kinde; versucht durch die untergesetzten und durch selbstgewählte Fragen, wie weit sein Schüler ihn verstanden habe."[1]) Diese Fragen sind zwar eine Art Examensfragen; von denen der zergliedernden Methode sind sie aber dadurch unterschieden, daß sie nicht den Inhalt des Gedächtnisses prüfen, sondern festzustellen suchen, wie weit durch das Gespräch richtige Ideen im Kopfe des Zöglings erzeugt worden sind. Die Prüfungsfragen der zergliedernden Katechetik sind in ihrem Wortlaute unveränderlich, da sie immer eine bestimmt formulierte Antwort verlangen. Basedow aber stellt es dem Lehrer ganz frei, ob dieser seine oder selbstgewählte Fragen verwendet. — Die Fragbildung im einzelnen ist voller Fehler; neben einigen reinen Gedächtnisfragen finden sich aber doch überwiegend Denkfragen, die, wenn man sie sich im Zusammenhang mit den Basedowschen Forderungen des Unterrichtsgespräches vorstellt, einen großen Fortschritt gegen alle Praktiker vor ihm bedeuten. § 97 des zweiten Hauptstückes[2]) handelt von den Affekten. Am Ende werden folgende Fragen aufgestellt, von denen die letzten beiden reine Denkfragen sind:

„Was ist ein Affekt?
Warum muß ein Weiser jeden Affekt fliehen?
Welches sind die Mittel unsern Willen in Ansehung der Affekte zu verbessern?"

Unter den Denkfragen befinden sich zahlreiche Disjunktiv- und Entscheidungsfragen, die die Antwort dem Kinde in den Mund legen und so unter dem Deckmantel einer sokratischen Frage die autoritative Mitteilung verbergen. Es folgen hier einige Beispiele:

„Muß ein Unterthan dem Befehle zum Kriege gehorchen?"[3])
„Ist der Stand eines Kriegsmannes nöthig?"[4])
„Ist die Nächstenliebe wichtiger oder äußerlicher Gottesdienst?"[5])

---

[1]) *Methodischer Unterrieht d. Jugend in der Religion und Sittenlehre. S. XLIV.*
[2]) *Methodischer Unterricht der Jugend in der Religion und Sittenlehre S. 98 f.*
[3]) *Daselbst S. 232.*
[4]) *Daselbst S. 235.*
[5]) *Daselbst S. 252.*

Fragen der eben gezeigten Art werden im Verlaufe der geschichtlichen Entwicklung immer schärfer bekämpft und sind später ganz aus der Methodik verbannt worden. Aber nicht nur didaktisch fehlerhafte Fragbildungen begegnen uns, sondern auch sprachliche und logische Fehler beim Fragen, wie sie bei den ersten sokratischen Praktikern immer wieder zu finden sind. Auch für solche sprachlich und logisch falsche Fragen sollen einige Beispiele gegeben werden:

„Was nennt man ein übermenschlich Wesen?"[1])
„Wie erhört Gott das Gebet?"[2])
„Mit welchem Herzen müssen die Feindseligkeiten ausgeübt werden?"[3])
„Welche sollen sich eine besondere Beschäftigung aus dem Rathgeben machen?"[4])

In dem eben besprochenen „Methodischen Unterricht der Jugend in der Religion und Sittenlehre" setzt sich Basedow wesentlich mit dem Religionsunterricht und der Katechetik seiner Zeit auseinander; in diesem Buche finden wir noch eine strengere didaktische Auffassung des Unterrichts, in allen anderen Werken aber spricht er dafür umso öfter von einem „zufälligen, gesprächsweise eingerichteten Unterricht, (welcher der vornehmste und nicht mit dem Worte Information benannt sein muß)".[5]) Von den drei Lehrern des Prinzen in seinem „Versuch eines Beitrages zu einem Plane der Erziehung und des Unterrichtes der Prinzen"[6]) soll nur einer den Namen „Lehrer" tragen, und zwar derjenige, der im weiteren Verlauf der Erziehung „nach der Ordnung der Wissenschaften" in seinen Stunden unterrichtet. Die anderen beiden Lehrer sollen für den Prinzen „Gesellschafter" heißen, die „alles gleichsam zufällig und gesprächsweise" lehren. Den förmlichen Unterricht möchte er fast bis ins 15. Lebensjahr hinein nicht angewendet wissen. „Ließen die Educatoren die Kindheit und die erste Jugend leben, anstatt zu lernen, und wüßten sie, durch Exempel und zufällige Gespräche genug zu nützen: so wäre (außer einiger An-

[1]) *Methodischer Unterricht, S. 254.*
[2]) *Methodischer Unterricht, S. 250.*
[3]) *Methodischer Unterricht, S. 232.*
[4]) *Methodischer Unterricht, S. 155.*
[5]) *Methodenbuch für Väter und Mütter, S. 29.*
[6]) *Methodenbuch für Väter und Mütter, S. 27—40.*

weisung zum Lesen und Schreiben) ein förmlicher Unterricht vor späten Jahren der Jugend (vielleicht vor dem 13ten und 15ten) nicht nöthig... Dies wäre die Methode des Dessauischen philantropischen Instituts..."[1]) Wie aus diesen Ausführungen deutlich geworden ist, müssen wir Basedow zu den Sokratikern zählen, die für den indirekten Unterricht eintreten, der ganz in zufälligen Gesprächen erteilt wird. „Es ist unbeschreiblich, wie viel Unterricht den Kindern auf eine unmerkliche Art und zufällig vor den Schuljahren und auch außer der Schule kann gegeben werden ...." [2]) Er hat an verschiedenen Stellen seiner Werke Beispiele solcher Unterrichtsgespräche gegeben. Ein solches, das zwischen einer Mutter und ihrem Kinde stattfindet, soll die Basedowsche Art zeigen:[3])

K.: Wir wollen ja unser erstes Bild wieder besehen, Mama.

M.: Das kann heute nicht geschehen.

K.: Warum nicht?

M.: Ich habe das Bilderbuch verliehen.

K.: Das tut mir leid.

M.: Es wird dir lieb sein. Deine Nichte Henriette hat es.

K.: O, der gönne ich es gern, wenn ich es nur bald und unbeschädigt wiederbekomme.

M.: Aber wenn du es ihr entweder leihen oder versagen dürftest, und wenn du wüßtest, sie würde es unversehens ein wenig beflecken, was tätest du dann?

K.: Ich weiß nicht, Mama. Ich möchte ihr nicht gern etwas versagen, aber auch nicht gern Schaden an einer guten Sache erleiden.

M.: Haben dir andere nicht oft etwas geliehen?

K.: Ja, Mama!

M.: Haben sie alles allezeit unbeschädigt wiederbekommen?

K.: Nein, neulich zerbrach ich ein Rad an Karlchens Wagen.

M.: Wäre es wohl gut, wenn niemand etwas ausleihen wollte, so oft er einigen Schaden besorgte?

---

[1]) *J. B. Basedow, Practische Philosophie für alle Stände. Zweyter Theil. Zweyte verb. Auflage. Dessau 1777. S. 108.*

[2]) *Methodenbuch, Seite 96.*

[3]) *Basedows Elementarwerk S. 70 f.*

K.: Nein, Schaden kann leicht geschehen, und ich wünsche doch oft, daß mir etwas geliehen werde.
M.: Merke dir also die Lehre: daß es gut sei, auch mit Besorgnis einigen Schadens einander zu dienen. Ich muß weggehen."[1])

Dieses Gespräch hat zwar einen ganz zufälligen Ausgangspunkt, leitet aber auf einen bestimmten Satz der Moral hin, den die Mutter sich für die diesmalige Belehrung des Kindes vorgenommen hatte. Das Gespräch knüpft an ein Erlebnis des Kindes an, um es durch Fragen zu einem Lehrziel zu führen und so eine Lehre zu entwickeln. Die verwendeten Entwicklungsfragen zeichnen sich durch Einfachheit und Klarheit aus. Allerdings werden durch Suggestivfragen häufig Antworten dem Kinde in den Mund gelegt.

Basedow zielt mit seinen methodischen Regeln vorwiegend auf die Hofmeister- und Hauserziehung ab. Das zeigt sich z. B. in den Titeln seiner beiden Hauptwerke: Das eine ist „Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker." Das Elementarwerk trägt als Untertitel: „Zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister." Die Erziehung am Dessauer Philantropin kann auch beinahe eine Art Hofmeistererziehung genannt werden. Das Philantropin hatte unter der Leitung Basedows im Jahre der Eröffnung 3 Lehrer und 3 Schüler, im folgenden Jahre (1775) nur 15 Schüler; 1776 waren 4 Lehrer am Philantropin angestellt, die Zahl der Schüler belief sich auf 29.[2])

Welches ist die Bedeutung Basedows für die Weiterbildung der sokratischen Methode? Ein neuer sehr wichtiger Gedanke findet sich bei ihm. Die bisherigen Sokratiker wollten alles Mögliche aus dem Zögling heraussokratisieren. So lange die Meinung herrschte, daß der Unterricht rein mäeutisch sein müsse, war an eine Fortbildung der Methode nicht zu denken, denn diese theoretische Forderung scheiterte an den Tatsachen der Wirklichkeit. Basedow setzt als Ausgangspunkt die Erfahrung des Kindes, die diesem in Form von Erlebnissen — siehe das obige Unter-

[1]) *Weitere Beispiele für derartige Unterrichtsgespräche finden sich in Basedows Elementarwerk, S. 71—72 und S. 77—82. Methodenbuch, S. 83—87. Practische Philosophie, 2. Teil, S. 63—70.*

[2]) *A. Pinloche, Geschichte des Philantropinismus, Leipzig 1914, S. 92 und 113.*

richtsbeispiel — oder von Anschauungen — siehe die Kupfer des Elementarwerkes — gegeben sind. Es ist daher richtig, wenn Schian[1]) feststellt, daß wir es bei Basedow schon mit der induktiven Methode zu tun haben. Er hat aber nicht nur die neue Methode fortgebildet; Basedow ist auch ihr Verbreiter und Agitator.

Ob Basedow in seiner Forderung der Gesprächsmethode auf ein bestimmtes Vorbild zurückgeht, ist nicht feststellbar. Fénelon[2]), Clericus[3]), und Mosheim[4]) werden in seinen Werken erwähnt, allerdings in ganz anderen Zusammenhängen.

b] Bahrdt.

Wenn oben gesagt worden ist, daß im Philantropinismus die sokratische Methode erst zu einem brauchbaren didaktischen System ausgebildet wird, dann ist dabei an den Schüler Basedows, an Bahrdt, gedacht worden, dem dieses Verdienst zuzusprechen ist. Die meisten seiner Biographen erwähnen es nicht, sondern verweilen bei seinen theologischen Streitigkeiten und bei der Kritik seiner Lebensführung. Selbst Pinloche, der Geschichtsschreiber des Philantropinismus, schildert zwar die Gründung des Marschlinser und Heidesheimer Philantropins, auf die sokratische Lehrart aber kommt er nicht zu sprechen. Hat Bahrdt in der Geistesgeschichte kaum einen Platz gefunden, höchstens, daß an ihm, dem „enfant terrible" der Aufklärung, die Schattenseiten dieser Bewegung gezeigt werden, so wird er in der Geschichte der Pädagogik einen sicheren Platz bekommen, da das Bahrdtsche System der Didaktik als ein Markstein in der Entwicklung der Unterrichtslehre zu betrachten ist.

Woher hat der Aufklärungstheologe Bahrdt Anregungen zu seiner Didaktik bekommen? Es ist unmöglich, bestimmte Quellen nachzuweisen, die ihm als Ausgangspunkt für seine didaktischen Anschau-

---

[1]) *Schian, a. a. O. S. 74.*

[2]) *In seiner Dissertation „Inusitate et optima honestoris juventutis erudiendae Methodus. Kiel 1752" wünscht er, dass von der Unsterblichkeit der Seele mit Benützung von Fénelons „De l'existence de Dieu" gehandelt werde (Pinloche, S. 162).*

[3]) *und* [4]) *Philalethie, S. 474.*

ungen gedient haben. Das unten dargestellte System ist seine eigene Schöpfung. Man merkt an manchen Äußerungen in seiner Selbstbiographie[1]), daß er sich bewußt ist, eine wichtige Aufgabe gelöst zu haben. Im Erziehungsplan schreibt er, daß die vernünftige Methode der Philantropine darin besteht, „daß man sich in allen wissenschaftlichen Lektionen, besonders aber in der Religion, ganz der sokratischen Lehrat bedient, die, so viel ich weiß, noch auf keiner Schule eingeführt ist, und davon manche, die auch den Namen im Munde haben, oft nicht einmal den rechten Begriff zu wissen scheinen..."[2]) In seiner Selbstbiographie sagt er, wie mir scheint, mit berechtigtem Stolz: „Denn ich hatte mich bereits ganz in das pädagogische Wesen hineinstudiert. Ich hatte die Methodologie gelehrt, und durch Übung erprobt... Ich hatte die so herrliche sokratische Lehrart mir zu eigen gemacht."[3]) Sein Besuch bei Basedow in Dessau gab ihm die wichtigsten Anregungen für sein pädagogisches Wirken, eingehend hat Bahrdt auch dessen Schriften studiert. Wie weit er durch diesen für seine Didaktik angeregt worden ist, ergibt sich aus den obigen Ausführungen über Basedow und die sokratische Methode. — Weitere Anregungen kann er empfangen haben durch Erörterungen mit Freunden und durch die moralischen Wochenschriften. „Die Erziehungskunst war mir also weiter nicht bekannt, als aus Unterredungen mit meinen Freunden, die ich über diesen großen Gegenstand des öfteren mit ihnen anstellte; ferner aus Zeitungen und Journalen, wo ich zuweilen Auszüge oder Urtheile aus Erziehungsschriften gefunden habe..."[4]) Es ist oben gezeigt worden, welche große Rolle die Wochenschriften für die Verbreitung der neuen Methode gespielt haben. Hier könnte Bahrdt die Anregung gefunden haben.[5]) — In Erfurt hat er Wieland[6]) kennen-

[1]) *Carl Friedrich Bahrdt: Geschichte seines Lebens, seiner Meinungen und Schicksale. Von ihm selbst geschrieben. 3 Bde. Berlin 1790—1791.*

[2]) *[Carl Friedrich Bahrdt], Philantropinischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philantropin zu Marschlins. Frankfurt a. M. 1776. Die Abhandlung über der sokratischen Lehrart befindet sich S. 17.*

[3]) *Geschichte seines Lebens, Bd. 3, Seite 76.*

[4]) *Erziehungsplan, S. 393.*

[5]) *Geschichte seines Lebens, Bd. 1. S. 175.*

[6]) *Geschichte seines Lebens, Bd. 2. S. 17.*

gelernt, und auch der oben erwähnte Frisch[1]) wird in seiner Selbstbiographie genannt. Ob er im Umgang mit diesen beiden Anregungen für die sokratische Lehrart bekommen hat, ist nicht festzustellen. Aus einer Stelle seiner Selbstbiographie[2]) geht hervor, daß er vor seiner Abreise nach Marschlins Eberhards Apologie des Sokrates[3]) kennengelernt hat, die er sehr schätzt. Es wird zwar darin nicht direkt von der sokratischen Methode gesprochen, aber an einer Stelle des zweiten Buches wird in sehr feiner Weise das Ideal eines solchen Unterrichts beschrieben,[4]) hierdurch könnte Bahrdt auch angeregt worden sein.

1. Das didaktische System Bahrdts.

Wenn auch Bahrdt keine direkte Begriffsbestimmung dessen gegeben hat, was er unter sokratischer Lehrart versteht, so ergibt sich doch aus seinen verschiedenen Ausführungen etwa folgende Definition: Die sokratische Lehrart ist diejenige, in der der Lehrer durch Fragen die Verstandeskraft des Zöglings zu eigenen Urteilen und damit zur selbständigen Aneignung von Erkenntnissen leitet. Die Weltanschauung Bahrdts gipfelt in der Forderung des unbedingten Eudämonismus. Das Bildungsziel seiner philantropinischen Praxis

[1]) *Geschichte seines Lebens, Bd. 1, S. 217.*

[2]) *Geschichte seines Lebens, Bd. 1, S. 31. Siehe auch Gustav Frank, Dr. Karl Friedrich Bahrdt, in Raumer, Histor. Taschenbuch 4. Folge. Leipzig 1866.*

[3]) *Joh. A. Eberhard, Neue Apologie des Sokrates, Berlin und Stettin 1778.*

[4]) *Eberhard, a. a. O. S. 101 f. Diese Darstellung ist ausserdem dadurch interessant, dass darin die Geschichte als ein sokratischer Unterricht Gottes an die Menschen gesehen wird. Deshalb soll diese Stelle vollständig wiedergegeben werden: Die Bibel enthält die Geschichte des Unterrichtes, „dessen Gott von je her das menschliche Geschlecht gewürdigt hat." „Nun begreift man leicht, dass, wenn sich die väterliche Vorsorge Gottes des Menschen gleich bei den ersten wankenden Schritten seines Geistes hat annehmen, und ihn an ihrer Liebeshand zur Erkenntnis der Wahrheit hat führen wollen, sie sich zu seiner ganzen Schwachheit hat herablassen müssen . . . . erinnern Sie sich, was Ihnen Unterricht von je her war und noch ist? — Nicht Eingiessen gewisser Ideen, nicht Einpflanzen gewisser Urteile, sondern Entwicklung Ihrer Begriffe durch Ihre eigene Kraft. Um Ihnen dieses Entwickeln zu erleichtern und Ihnen geschwinder und mit geringerer Mühe, als Sie sich selbst gelassen, es würden verrichtet haben, dazu zu verhelfen, musste man Ihnen die Gegenstände vorlegen und ihre Aufmerksamkeit auf die Seite derselben lenken,*

war der „heitere, fröhliche Mensch." „Und nun theuerste Freunde! geliebteste Mitbürger! nun wird es ihnen gewiß nicht mehr befremdend seyn, wenn ich Ihnen sage, daß unser philantropinische Hauptgrundsatz: „Seyd heitere, fröhliche Menschen!" auch der Grundsatz der Religion und das allgemeinste Gesetz der heiligen Schrift ist."[1]) Der Weg zur Glückseligkeit wird gefunden durch Aufklärung des Verstandes. „Unter Ausbildung des Verstandes oder, wie man es sonst auch nennt, unter Aufklärung, verstehe ich Deutlichkeit, Richtigkeit, Vestigkeit aller unserer Vorstellungen und Urtheile, welche unsere Empfindungen, Neigungen und Handlungen bestimmen. Auch schon aus diesem Begriffe wird es augenscheinlich, daß Verstandesbildung allen Menschen zu ihrer Glückseligkeit unentbehrlich sey."[2]) Mit dieser Stellung zur Verstandesbildung ist auch das Ziel der sokratischen Lehrart gegeben.

Im Erziehungsplan entwickelt er die verschiedenen Wesenszüge der sokratischen Lehrart, indem er sie der alten Methode gegenüberstellt. In drei Sätzen kann man seine Ausführungen zusammenfassen:

1. Die zergliedernde Katechese schlägt den d e d u k t i v e n Weg ein, die sokratische Methode schreitet i n d u k t i v vorwärts.

2. Das Seelenvermögen, auf das jene aufbaut, ist die G e d ä c h t n i s k r a f t, diese aber wendet sich an die U r t e i l s k r a f t.

3. Gegen den Zögling muß jene d i k t a t o r i s c h eingestellt sein, die sokratische Lehrart aber geht m ä e u t i s c h vor.

---

woran Sie die Ideen und Urteile, die man bei Ihnen erregen wollte, am besten anschauen und absondern konnten, und das war U n t e r r i c h t. Das aber musste alles Schritt vor Schritt geschehen, der geringste Sprung in dieser Handleitung, den ihv Verstand nicht mittun konnte, brachte Sie von der rechten Bahn ab; setzte Sie in Verwirrung, und machte Ihnen die folgenden Belehrungen unverständlich und unnütz. Daher musste man eine jede neue Idee aus einer alten herauszuspinnen suchen. . . Man konnte also vor der Hand in verschiedenen Kenntnissen nicht weiter mit Ihnen, als wozu in Ihrer gegenwärtigen Ideenmasse die Vorbereitung lag.

Wie aber wenn sie auch die Methode der Vorsehung in der Unterweisung des menschlichen Geschlechts wäre?"

[1]) *Erziehungsplan S. 33 f.*

[2]) *C. F. B a h r d t, Handbuch der Moral für den Bürgerstand. Halle 1789, Bd. 1, S. 24.*

Bahrdt verwendet zwar nicht die in diesen Sätzen gebrauchten Begriffe, der Sinn seiner Ausführungen aber läßt sich mit diesen Worten ausdrücken. Durch einige Zitate soll das belegt werden.[1])

Zu 1. „Die sokratische Lehrart scheint uns das gerade Gegentheil von der bisher gewöhnlichen zu sein. Man war gewohnt, dem Lehrling erst einen Begriff zu sagen, und denselben sodann zu zergliedern und zu erklären, oder einen Satz und hernach ihn zu beweisen. Dies ist bey dem Sokratiker umgekehrt. Er gibt erst den Beweis, und läßt den Lehrling selbst den Satz durch Folgerung herausbringen: oder er legt ihm erst die Theile eines Begriffes vor, und läßt sie ihn nach und nach selbst zusammensetzen..." Bahrdt drückt sich logisch nicht richtig aus. Wenn man jemandem etwas beweisen will, muß man von dem zu beweisenden Satz ausgehen, es ist unmöglich, ihm erst den Beweis zu geben. Bahrdt meint wohl, daß man dem Zögling das Material zum Beweis geben soll, damit er selbst auf den Satz schließen kann. Ähnlich soll man dem Kinde zuerst das Inhaltliche des Begriffes geben, woraus es dann selbst den Begriff bilden soll.

Zu 2. In der alten Methode „wird alles, was er lernt, wäre es auch die tiefsinnigste Metaphysik, Vorrath seines Gedächtnisses. Was er bejaht, verneint, urtheilt usw. bejahet — urtheilt er vermittelst der Erinnerungskraft, und ist noch dazu an die Formel gebunden, unter welcher er die Sache zu mehrstenmalen gehört hatte... Aber nach der sokratischen Methode, werden alle Erkenntnisse, so wie sie nach und nach in die Seele kommen, Eigenthum der Seele."

Zu 3. „Der Sokratiker rechnet es sich zur Sünde, seinem Lehrlinge seine Urtheile und Überzeugungen aufzudringen: und das geschieht allemal, wann man etwas, daß der Lehrling nicht wußte, geradezu sagt... Man läßt es [das Kind] selbst urtheilen. Man leitet seinen Verstand, aber man zwingt ihn nicht. Man läßt es selbst denken, um das Resultat seiner Überlegungen zu seinem Eigenthum zu machen."

Nachdem Bahrdt das Wesen der sokratischen Lehrart gezeigt hat, gibt er auch eine psychologisch-erkenntnistheoretische Begründung ihrer Möglichkeit.

[1]) *Erziehungsplan S. 120—127.*

Es gibt nach Bahrdt Sätze der Wissenschaft und der Philosophie, zu denen die Voraussetzungen im Verstande des Kindes bereit liegen, um mit der sokratischen Methode herausgelockt zu werden. Ebenso finden sich „einfache Ideen" im Kinde, aus denen es bestimmte Begriffe zusammensetzen kann. Diese ursprünglich im Menschen liegenden oder von ihm durch Erfahrungen erworbenen Voraussetzungen nennt Bahrdt „Data". („Wir wollen mit diesem Worte hinführo alles bezeichnen was bey Begriffen und Sätzen im sokratischen Unterricht vorhergehen muß.") Diese Data teilt er in Klassen ein:

1. Erfahrungen, die Analogie-Schlüssen als Grundlage dienen.
2. Fertigkeiten, nach dem Augenschein zu urteilen.
3. Allgemeine Gefühle.
4. Grundsätze, die keines Beweises bedürfen.
5. Zeugnisse, die aus der Lektüre oder aus mündlicher Überlieferung stammen.

Die allgemeinen Gefühle, die er im Kinde zu finden glaubt, teilt er wieder in sieben Gruppen ein:

1. Gefühle der Sympathie und der Antipathie.
2. Wonnegefühl der Freiheit — Gefühl der Abscheu gegen Unterdrückung.
3. Gefühl des Schönen — Gefühl des Häßlichen.
4. Gefühl bei Zeichen des Beifalles unserer Mitmenschen — Kummer über ihr Mißfallen.
5. Gefühl der Billigkeit und der Unbilligkeit.
6. Gefühl des Genusses — Gefühl, Mittel zu besitzen, sich Genüsse verschaffen zu können.
7. Gefühl der Freude über unser Sein — Gefühl des Schmerzes bei der Gefahr es zu verlieren.

Die Data, die nur aus Erkenntnissen der Sinne bestehen, nennt Bahrdt „Vorerkenntnisse" oder „Grundideen". „Diese Grundideen liegen in der Naturgeschichte, in der Historie, in der ganzen Welt." Aus diesen Grundideen werden durch Folgerungen und Schlüsse die Sätze der Religion, der Sittenlehre und der Mathematik gewonnen.

Über die Entstehung dieser Data im Kinde macht Bahrdt folgende Angaben. „Das Kind sieht, hört, macht Erfahrungen — bekommt aus den Erfahrungen gewisse

allgemeine Urtheile, gewisse allgemeine Empfindungen von Recht, Unrecht, Billigkeit und Unbilligkeit, Gutem und Schädlichem." Auch entwicklungspsychologisch betrachtet Bahrdt das Entstehen dieser Data. „Diese Data sind freilich in den fünfjährigen Knaben seltener als in den zehnjährigen, und in diesen wiederum seltener als in den fünfzehnjährigen. Allein kein Kind ist doch ganz leer. Denn Ideen und Urtheile sind vorhanden, sobald das Kind einige Monate alt ist, und es kann an dieselbe erinnert werden und zum vergleichen und folgern angewöhnt werden, sobald es sprechen kann."

Am besten ist es für das Kind, wenn es, sobald es anfängt zu sprechen, in die Hände des Sokratikers kommt, damit dieser das Kind die Vorerkenntnisse unter seiner Leitung gewinnen lasse. „Wer also recht Sokratisch lehren wollte, müßte das Kind ein und mehrere Jahre bloß sehen, hören und fühlen lassen." Erst muß es einfachere, dann zusammengesetztere Gegenstände in Augenschein nehmen. Dann muß der Lehrer das Kind auf Ordnung, Wert, Unwert, Schönheit, Häßlichkeit aufmerksam machen. Dann zeigt er dem Kinde die Menschen und ihre Handlungen. Zuletzt lernt das Kind die Tätigkeit seiner eigenen Seele kennen. „Hat ein Kind diese [Vorerkenntnisse], weis der Lehrer, welche, wie viel es derselben hat; weis er, welche in seiner Seele am lebhaftesten und welche hingegen am schwächsten sind; so kann er anfangen Religion, Mathematik, Theorie der schönen Wissenschaften, Vernunftlehre und Moral zu dociren, und er wird keinen Begriff finden, dazu aus jenen Vorerkenntnissen das Kind nicht gewisse Data finden könnte, aus denen sich alles folgern läßt, was zu diesen höheren Wissenschaften erfordert wird." Hat der Lehrer aber das Kind nicht von früher Jugend an geleitet, dann „muß er die Kunst verstehen, seine Lehrlinge zu erforschen."

An Beispielen zeigt Bahrdt, wie auf Grund gegebener Data sokratisiert werden kann. Eine solche Lektion soll unten wiedergegeben und analysiert werden.

In welchen Unterrichtsfächern kann die sokratische Lehrart angewendet werden? In Naturgeschichte[1]) ist sie besonders unentbehrlich, „denn

[1]) *Erziehungsplan S. 81 f.*

in ihr werden nicht nur zahlreiche Vorerkenntnisse dem Zögling vermittelt (s. o.), „... es ist selbst die rechte vollkommene Bildung der Seele zur Tugend, ohne diese Wissenschaft unmöglich..." In Geschichte[1]) folgt der Erzählung des Lehrers „ein historischsokratisches Examen, welches Raisonnement über die Geschichte erzeugt." Arithmetik[2]) und Geometrie[3]) lassen sich größtenteils auch sokratisch lehren. Ebenso ist in der Philosophie[4]) sokratisch zu unterrichten. In der zweiten Klasse, in die die reiferen Schüler aufgenommen werden, wird in der Religion[5]) „nach der sokratischen Methode das Wesentliche der natürlichen und geoffenbarten Religion vollständig und im Zusammenhange" vorgetragen.

Auch zu der Frage der Privaterziehung oder öffentlichen Erziehung[6]) nimmt Bahrdt vom Standpunkt des sokratischen Lehrers aus Stellung. Er gibt der öffentlichen Erziehung, unter der er die Erziehung von 6—9 Kindern zusammen versteht, den Vorzug. Ein einzelnes Kind ist beim Sokratisieren zu schnell im Nachdenken erschöpft. Bei 6—9 Kindern wird nicht immer eines allein mit Fragen überschüttet. Die Anstrengung ist folglich für den einzelnen weniger groß. Zweitens ist unter neun Kindern meist eines, das die Wahrheit trifft, so daß der Lehrer durch stumme Antworten nicht so leicht in Verlegenheit gebracht wird. Drittens entsteht aus der Nacheiferung der unentbehrliche Antrieb zur Mitarbeit.

Zum Schluß seines Systems gibt Bahrdt noch einige allgemeine Regeln für die Ausübung der sokratischen Lehrart.

1. „Der Sokratiker muß sich überall die Miene des Mitlernenden geben, ‚wenn er recht nüzlich und für die Kinder unterhaltend werden will." „Bey schweren Fragen muß er zuweilen selbst still stehen, den Zeigefinger an die Nase legen, sinnen und warten, ob ihm ein Schüler zuvorkomme, und wann keiner etwas weiß, endlich

[1]) *Erziehungsplan S. 61 u. 89.*
[2]) *Erziehungsplan S. 97 f.*
[3]) *Erziehungsplan S. 105 f.*
[4]) *Erziehungsplan S. 108 f.*
[5]) *Erziehungsplan S. 109 f.*
[6]) *Erziehungsplan S. 204 f.*

mit vergnügter Stimme rufen: ‚Halt! jetzt fällt mir etwas ein.' usw."

2. Der Sokratiker muß nie unwillig werden. Falls die Antwort aus Mutwillen oder Unachtsamkeit ausbleibt, kann er strafen, sonst soll er das Kind auf eine bessere Antwort hinleiten. — Eine Antwort des Kindes kann ausbleiben, wenn die Frage undeutlich gestellt worden war. Dann muß sie in verändertem Wortlaut wiederholt werden. Ist die Frage aber zu schwer gewesen, dann muß erst der Grund dafür gesucht werden. Entweder ist die geforderte Antwort kein im Kinde liegendes Datum, oder dieses ist nur mittelbar bewußt und muß erst durch weitere Data, die durch einfachere Fragen hervorgerufen werden, bewußt gemacht werden. Gibt das Kind eine falsche Antwort, so muß der Lehrer diese benutzen, um auf die richtige hinzuleiten.

3. Sind die Antworten an sich nicht falsch, so soll der Lehrer nur einfach den Ausdruck verbessern, weil es leicht auf Abwege führt, wenn er solange herumfragen wollte, bis er die an sich richtige Antwort auf den möglichsten Grad der Vollkommenheit geleitet hätte.

4. Ist ein bestimmtes Unterrichtsziel erreicht, dann soll der Lehrer prüfen, ob alles verstanden worden ist. Er kann dies dadurch tun, daß er 1. neue Fragen stellt, 2. daß er Beispiele fordert, 3. daß er verstellte Einwürfe macht.

5. Die Unterrichtsergebnisse sollen kurz zusammengefaßt und aufgeschrieben werden, so daß ein gedrucktes Lehrbuch eigentlich überflüssig wird.

2. Immanente Kritik des didaktischen Systems Bahrdts.

Nachdem das System der Bahrdtschen Didaktik gezeigt worden ist, soll es einer kurzen kritischen Betrachtung unterzogen werden, in der auch das Verhältnis dieser Didaktik zu den vorhergehenden Sokratikern berührt werden soll. — Angesichts des Bahrdtschen Systems wird von neuem klar, daß alles, was bisher über den sokratischen Unterricht gesagt worden ist, nur gelegentlich ausgesprochene Anregungen waren. Das Verdienst Bahrdts ist, daß er diese Periode der Anregungen zum Abschluß bringt. Waren die

bisherigen Methodenäußerungen meist in der Form der Kritik der alten Methode geschehen, so zeigt sich bei Bahrdt eine verhältnismäßig kurze Auseinandersetzung mit dieser; ein Zeichen dafür, daß der Kampf gegen sie nicht mehr so wichtig, ihre Herrschaft gebrochen ist.—Unter allen Vorgängern Bahrdts war eigentlich nur bei Leibniz, höchstens noch bei Mosheim eine Begründung der sokratischen Methode zu versucht, wobei unter B e g r ü n d u n g die Beantwortung der Frage nach den philosophischen Voraussetzungen, und da es sich bei der sokratischen Methode immer um eine e r k e n n t n i s mäßige Aneignung handelt, nach den erkenntnistheoretischen Voraussetzungen verstanden werden soll.

Bahrdt ist Eklektiker, wie sie häufig in der Aufklärung zu finden sind. Doch lassen sich gewisse erkenntnistheoretische Grundlagen aus seinen Anschauungen herausschälen. Während Leibniz und Mosheim als Rationalisten zu bezeichnen waren, ist Bahrdt mehr Empirist. Der sokratische Unterricht wird bei ihm auf Grund der im Kinde liegenden „Data" möglich. Das Denken kann nur von diesen Daten aus zu Begriffen und Beweisen vorwärtsschreiten. Liegen diese Data ursprünglich im Kind, oder entstehen sie erst durch die Erfahrung? Bahrdt steht doch wesentlich auf dem zweiten Standpunkt. Die Erfahrung der Sinne geht aller höheren Erkenntnis in der Form der Vorerkenntnisse voraus. Deshalb fordert Bahrdt: „Wer also recht Sokratisch lehren wollte, müßte das Kind ein und mehrere Jahre blos s e h e n , h ö r e n u n d f ü h l e n lassen." Von der Erfahrung der Sinne soll dann das Kind zu den zusammengesetzteren Erfahrungen der körperlichen und moralischen Welt aufsteigen und die höchsten Vorerkenntnisse in der Reflexion auf sich selbst finden. Diese erkenntnistheoretische Grundlegung scheint, indirekt wenigstens, auf den Lockeschen Empirismus zurückzugehen. Es zeigt sich auch hier, wie fruchtbar die Philosophie Lockes für die Entwicklung der Pädagogik geworden ist.

Die Klassifizierung zeigt auch den Empirismus Bahrdts. An erster Stelle setzt er ganz allgemein die Data, die die Erfahrung liefern. Er faßt den Begriff der Erfahrung hier sehr weit, so daß fast alle anderen Data

schon damit gegeben sind. Denn unter „Grundsätzen" (vierte Klasse der Data) versteht er Sätze, die bekannte und allgemein fühlbare Wahrheiten enthalten[1]), also auch Erfahrungssätze. Die fünfte Klasse der Data sind „Zeugnisse" die aber auch nicht rationalistisch als unmittelbare Gegebenheiten der Vernunft verstanden werden, sondern erfahrbare „Fakta" darstellen. Neben diesen Daten der Erfahrung, wie wir diese zwei Gruppen nennen können, finden sich zwei Gruppen, die Seelenvermögen bezeichnen. Das sind einmal die „Fertigkeiten, nach dem Augenschein zu urtheilen", die wir einfach als Urteilskraft bezeichnen können. Dann finden sich noch die allgemeinen Gefühle. Bemerkenswert ist, wie sehr er die Gefühle als Grundlage für das Sokratisieren schätzt, teilt er doch die Gefühle noch einmal in sieben Gruppen ein. Es zeigt sich auch bei Bahrdt die Neigung der Aufklärung zu einer Popularpsychologie.

Ausgangspunkt der sokratischen Methode bei Bahrdt sind also die Daten der äußeren und inneren Erfahrung; Ziel des Unterrichtes ist die Aneignung von Wahrheiten; das Mittel, dieses Ziel zu erreichen, ist die sokratische Frage, die die Data aus dem Inneren des Kindes herauslockt und diese selbsttätig vom Kinde zu Begriffen und Urteilen verknüpfen läßt. Bei diesem Ausgangspunkt kann die sokratische Methode das Kind zu jedem Satz hinführen, auch wenn er nur den Schein der Wahrheit an sich trüge. Denn der Beweis dafür, daß sich auf Grund jener Data auf allgemeingültige Wahrheiten schließen lasse, denn nur um solche kann es sich im Unterricht handeln, hat Bahrdt nicht zu erbringen versucht. Wenn er es auch versucht hätte, gelungen wäre ihm der Nachweis nicht. Denn alles, was im Inneren des Kindes aufgespeichert liegt, dient als Ausgangspunkt des Unterrichtes, selbst, was aus mündlicher Versicherung herstammt. Diese Data sind nicht Anknüpfungsmittel für den Fortgang des Unterrichts, gewissermaßen didaktische Kniffe zur Erzielung der Aufmerksamkeit usw., sondern sie sollen Elemente der Erkenntnis sein. Wird das Kind auf Grund der sokratischen Lehrart, wie sie Bahrdt dargestellt hat, unterrichtet, so findet in Wirklichkeit gar keine Aneignung der Wahrheiten statt, das Kind wird vielmehr

[1]) *Erziehungsplan S. 165.*

überredet. Hinter dem Scheine einer sokratischen Didaktik verbirgt sich hier eine dogmatische Lehrart. Daß die Bahrdtsche Methodik eine sophistische Überredungskunst ist, zeigt auch die folgende Betrachtung, die er an eine als Beispiel angeführte Lektion anschließt: „Man sieht aus diesem wenigen, wie natürlich und unterhaltend ein Kind auch in den schwersten Wissenschaften durch Erfahrungen auf alle Arten der Lehrsätze so geführt werden kann, daß es immer auf der Meynung steht, es erfinde alles selbst. Der Lehrer würde nach obiger Art das Kind binnen einer Stunde bis zur völligen Auflösung jener Aufgabe leiten können..."[1]) Die erste Regel für die unmittelbare Praxis lautete, daß der Sokratiker sich überall die Miene des Mitlernenden geben müsse. Zeigt diese Regel schon, daß es sich um Überredung, weniger um Überzeugung handelt, so noch mehr ihre Erläuterung, daß der Lehrer ein gewandter Schauspieler sein muß. „Er muß in das Lehrzimmer gleich so hineintreten, als ob er wieder über etwas nachgedacht hätte, das er seinen Freunden communiciren und mit ihnen gemeinschaftlich überlegen wollte... Wann ein Schüler einmal einen glücklichen Einfall hat, so muß er sich stellen, als wenn er ganz entzückt wäre, und sich wundern, daß er das herausgebracht habe."[2]) Dieses Moment des Überredens statt Überzeugens war schon in den dem Bahrdtschen System vorhergehenden Methodenanregungen angelegt. Hier lag es versteckt in der Forderung, daß der Lehrer die Person des Schülers annehmen müsse.

Diese immanente Kritik hat gezeigt, daß die erkenntnistheoretische Grundlage der Bahrdtschen Didaktik einer Prüfung nicht standhält. Die Bedeutung dieser Didaktik liegt nicht in der Anlage des Systems, sondern darin, daß es der erste Versuch eines solchen ist. Darüber hinaus aber wirkte es in seiner Geschlossenheit auf die Praxis der Schule gestaltend ein. Nicht nur, daß die Ratschläge, die Bahrdt über die verschiedene Behandlung der Antwort, über die nochmalige Prüfung des Unterrichtsergebnisses, über die notwendige Zusammenfassung am Ende der Lektion gibt, heute noch in jede Didaktik hineingehören, seine zahlreichen Unter-

[1]) *Erziehungsplan, Seite 140.*
[2]) *Siehe auch oben S. 86 f.*

richtsbeispiele zeigen einen sehr großen Methodenfortschritt gegenüber dem bisher Geübten. Das unten mitgeteilte Beispiel aus der Gesundheitslehre — Bahrdt sagt Diätetik — zeigt das deutlich. Die Lektion können wir unter den Titel „Gemütsbewegungen" stellen. Es liegt ihr folgende Disposition zugrunde, die bis zu einem gewissen Grade heute noch bei der Anwendung des entwickelnden Verfahrens als Muster dienen kann:

1. Wiederholung (Frage 1).
2. Zielstellung: Die Gemütsbewegungen (Frage 2).
3. Nutzen der Gemütsbewegungen (Frage 3—13).
4. Schaden der Gemütsbewegungen (Frage 14—26).
5. Die erste diätetische Regel (Frage 27—32).
6. Wie hütet man sich vor Leidenschaften? (Frage 33—38).

Bahrdt bricht mit dieser Entwicklungsstufe das Beispiel ab:[1])

1. Lehrer. Welches waren die sechs Stücke, Fritz! von welchen ich Ihnen gestern sagte, daß von ihnen die Erhaltung unserer Gesundheit abhänge?
   Fritz. Gemütsbewegungen, Luft, Nahrungsmittel, Ruhe, Bewegung und Exkretionen.
2. Lehrer. Wir wollen heute von den ersten uns unterreden. Was heißen Gemütsbewegungen? Nennen Sie mir einige.
   Fritz. Furcht, Zorn, Liebe.
3. Lehrer. Können denn diese Einfluß auf die Gesundheit haben?
   Fritz. Ja.
4. Lehrer. Sie sind doch nur im Gemüthe, in der Seele; und Gesundheit ist eine Sache, die den Körper betrift?
   Fritz. Der Körper leidet auch, wann die Seele leidet.
5. Lehrer. Woher wissen Sie das?
   Fritz. Das sah ich an unserm Johann, der sich neulich übergab, weil er sich geärgert hatte.
6. Lehrer. Also sind ja wohl Gemüthsbewegungen etwas schädliches?
   Fritz. Ja.
7. Lehrer. Dann wäre es besser, wann der liebe Gott unsere Seele unempfindlich gemacht hätte?

[1]) *Erziehungsplan S. 165—170.*

Wann er unsere Seele so geschaffen hätte, daß sie gar nicht zürnen, lieben, sich fürchten etc. könnte?

Fritz. Nein, das wäre auch nicht gut.

8. Lehrer. Warum nicht?

Fritz. Ey, wenn kein Mensch den andern liebte, — wenn der Papa mich, und ich ihn nicht lieben könnte, — wie traurig wäre das?

9. Lehrer. Also wäre die Liebe eine sehr schöne und nützliche Gemüthsbewegung; — Aber die Furcht:

Fritz. Ja, das wäre gut, wenn diese niemanden plagte.

10. Lehrer. Aber, wenn Sie nun bey großen Gefahren sich nicht fürchten könnten, sondern in einer gewissen Unempfindlichkeit hineinrennten, wäre das gut?

Fritz. Nein, das wäre doch gewiß nicht gut.

11. Lehrer. Ist also Furcht auch eine nöthige Gemüthsbewegung?

Fritz. Ja. Jetzt erkenne ich es.

12. Lehrer. Wozu ist sie gut?

Fritz. Weil sie uns antreibt, Gefahren auszuweichen.

13. Lehrer. Richtig. Und so ists mit allen Gemüthsbewegungen. Sie haben alle ihren Nutzen. — Sind wir deswegen dem Schöpfer Dank dafür schuldig?

Fritz. Ja, was gut ist, dafür muß ich Gott danken. Das haben Sie mir oft gesagt.

14. Lehrer. Aber können die Leidenschaften den Menschen auch schädlich werden?

Fritz. Ja.

15. Lehrer. Wann schaden sie ihm denn?

Fritz. (besinnt sich.)

16. Lehrer. Wann schadet Ihnen denn das Essen?

Fritz. Wann ich zuviel aß.

17. Lehrer. Wann schaden denn also die Gemüthsbewegungen?

Fritz. Wann ich zuviel — (kann den Ausdruck nicht finden.)

18. Lehrer. Schaden sie überhaupt, oder nur alsdann, wann sie zu heftig werden?

Fritz. Wann sie zu heftig werden.

19. Lehrer. Was heißt das, wann sie zu heftig werden?

Fritz. (sinnt).

20. Lehrer. War der Verdruß, den Sie neulich an dem Bedienten sahen, zu heftig?

Fritz. Ja.

21. Lehrer. Woran merkten Sie das?

Fritz. Er schrie entsetzlich, und schimpfte, und konnte sich auch nicht halten, da der Papa dazu kam.

22. Lehrer. Warum that er das? Würde er das gethan haben, wenn er überlegt hätte, was er that?

Fritz. Nein.

23. Lehrer. Warum überlegte er nicht, was er that? Konnte er vielleicht nicht?

Fritz. Nein. Er war ja zu böse.

24. Lehrer. Wenn man gar zu böse ist, vergißt man sich dann da, so daß man nicht mehr überlegt, was man thut?

Fritz. Ja.

25. Lehrer. Was heißen also zu heftige Gemüthsbewegungen?

Fritz. Wenn man sich dabey vergißt.

26. Lehrer. Recht. Wann Gemüthsbewegungen so stark sind, daß sie uns der Überlegung berauben, dann sind sie zu heftig und dem Menschen sehr gefährlich. Man nennt sie auch hernach nicht mehr Gemüthsbewegungen, sondern Leidenschaften.

Fritz. Leidenschaften — das will ich mir merken."

Wie die Lektion zeigt, liegt hier ein Erlebnis des Schülers zugrunde, das immer wieder den Ausgangspunkt der Betrachtungen bildet; auch sonst knüpft Bahrdt immer sehr geschickt an Erfahrungen des Schülers an, so daß sich die Lektion nicht in Abstraktionen verliert, sondern immer anschaulich vorwärtsschreitet. Es ist erstaunlich, mit welcher Leichtigkeit sich Bahrdt an die Antworten des Kindes anpaßt und wie geschickter zum Ziele führt. Die ganze Lektion gleicht infolgedessen mehr einem natürlichen Gespräch als einer strengen Entwicklung, wie sie später gefordert wurde. — Einzelnes läßt sich an der Art der Fragestellung und dem eingeschlagenen Weg, zu einem bestimmten Ziele zu

gelangen, aussetzen. Es soll auf diese Fehler nur ganz kurz hingewiesen werden, da es hier vielmehr darauf ankommt, das Neue an der Unterrichtsmethode zu zeigen, als ihre Fehlerhaftigkeit vom Standpunkte einer späteren Entwicklung aus zu sehen. In der Fragestellung überwiegen die Entscheidungsfragen, die leicht dazu verführen, als Suggestivfragen dem Kinde die gewünschte Antwort mitzuteilen. Bahrdt geht diesem Fehler aus dem Wege, indem er das der Entscheidungsfrage folgende „Ja" oder „Nein" des Kindes durch eine Bestimmungsfrage kontrolliert. (Z. B. Frage 3 und 4; 6 und 7; 7 und 8; usw.) Wenn noch eine einfache, bestimmte Fragestellung zu vermissen ist (Frage 7, 10), dann liegt das an der Entwicklungsstufe dieser Didaktik. — Im Einzelnen soll noch die Entwicklung von Frage 14 bis Frage 26 (Schaden der Gemütsbewegungen) betrachtet werden. Frage 14 stellt das Ziel dieses Entwicklungsteiles in Form einer Entscheidungsfrage. So ist wenigstens die diktatorische Form vermieden, in der gewöhnlich das Ziel vom Lehrer gestellt wird. Eine Bestimmungsfrage soll die Antwort prüfen. Da diese ausbleibt, knüpft Bahrdt der obengegebenen Regel gemäß an ein einfaches Datum, ein tägliches Erlebnis, an. Da die weiterführende Frage 17 zu keiner Antwort führt, stellt er in Frage 18 eine Disjunktivfrage, damit bis zu einem gewissen Grade die Antwort dem Kinde mitteilend. In Frage 20 knüpft der Lehrer wieder an das der ganzen Lektion zugrunde liegende Erlebnis an. Mit Hilfe dreier Entscheidungsfragen (22, 23, 24) erreicht er das Ziel; das Ergebnis wird von ihm in 26 nochmals klar formuliert. Die öfter verwendeten Entscheidungsfragen zeigen noch das Unvermögen der Didaktiker, allein mit Bestimmungsfragen zum Ziele zu kommen. Insofern jedoch haben die Entscheidungsfragen eine gewisse Berechtigung, als wahrscheinlich der Schüler älter ist und die fortwährende Anknüpfung an Erlebnisse das Ja und Nein als dem eigenen Nachdenken des Kindes entspringend vorausgesetzt werden kann. Zezschwitz urteilt mit Recht: „... auf die Form allein gesehen, entspricht das Geschick, mit dem er die Frage handhabt, die Lebendigkeit der Gesprächsführung, endlich die Sicherheit der Begriffsentwicklung allen von ihm selbst gestellten Anforderungen... Er bewährt es auf den verschiedensten Gebieten. Mit demselben

Geschick entwickelt er tiefere Religionsbegriffe wie mathematische und geometrische Anschauungen."[1])

Schlußbemerkungen

Mit dem didaktischen System Bahrdts ist nicht nur die Entstehung der sokratischen Unterrichtsmethode als abgeschlossen zu betrachten, sondern auch der Anfang und der Anlaß für eine weit in das 19. Jahrhundert reichende Beschäftigung und Durcharbeitung der Didaktik unter den neuen Gesichtspunkten gegeben. Die didaktische Literatur wächst jetzt fast ins Unübersehbare. In ausführlichen Erörterungen und umfangreichen Systemen legt man die neue Unterrichtsform nieder; alle laufen wesentlich darauf hinaus, durch die sogenannte sokratische Fragemethode die in dem zu Unterrichtenden liegenden apriorischen Gegebenheiten zur klaren Erkenntnis zu führen. Den inneren Halt und die innere Sicherheit erhielt diese Didaktik durch Kants Transcendental-Philosophie, die genau die Grenzen des Apriorischen aufzeigte und auf diese Weise auch die Möglichkeit des Sokratisierens umgrenzte. Damit war auch das Ende der raisonnierenden Methode der Hofmeister-Erziehung gegeben; nicht mehr durch ein elegantes Gespräch wird der Zögling zu Einsichten gebracht, sondern eine strenge Fragemethode des Lehrers führt auf Grund exakter Fragestellungen das Kind zu wirklichen Erkenntnissen. Infolgedessen wird auch die Verwendung von Überredungskünsten in der Didaktik hinfällig. Die Sokratik, die sich auf Kant aufbaut, kennt deshalb die Umkehrung des Schüler — Lehrer — Verhältnisses oder das Herabsteigen des Lehrers zum Schüler nicht mehr. — So hat Zezschwitz[2]) recht, wenn er die Philosophie Kants als den Höhepunkt der Sokratik bezeichnet. — Kant hat auch selbst wiederholt auf die sokratische Unterrichtsmethode hingewiesen, speziell in seinen ethischen Schriften. So heißt es in den metaphysischen Anfangsgründen der Tugendlehre[3]): „Allein kein moralisches

[1]) *Zezschwitz, a. a. O. S. 159.*
[2]) *Zezschwitz, a. a. O. S. 129.*
[3]) *Akademie-Ausgabe, Bd. VI. S. 376.*

Princip gründet sich in der That, wie man wohl wähnt, auf irgend einem Gefühl, sondern ist wirklich nicht anders, als dunkel gedachte Metaphysik, die jedem Menschen in seiner Vernunftanlage beiwohnt; wie der Lehrer leicht gewahr wird, der seinen Lehrling über den Pflichtimperativ und dessen Anwendung auf moralische Beurtheilung seiner Handlungen sokratisch zu katechisieren versucht." Diese Lehrart beschreibt Kant folgendermaßen: „Der Lehrer leitet durch Fragen den Gedankengang seines Lehrjüngers dadurch, daß er die Anlage zu gewissen Begriffen in demselben durch vorgelegte Falle blos entwickelt (er ist die Hebamme seiner Gedanken)..."[1] — Auf Grund der Kantschen Philosophie war auch derjenigen Art zu sokratisieren eine Grenze gesetzt, die alles aus dem Inneren des Zöglings herauslocken wollte. Kant weist darauf hin, daß alle wahre begriffliche Erkenntnis sich immer nur auf ein in der sinnlichen Anschauung Gegebenes beziehen kann. Ist somit die Anschauung als eine notwendige Voraussetzung der Erkenntnis erwiesen, so ist damit die Anwendung der sokratischen Unterrichtsmethode nur möglich, wo Anschauung vorausgegangen ist.

In der sokratischen Methode steckt die Gefahr der Überschätzung des Wissens, der begrifflichen Erkenntnis und des Unterrichtes. Von hier aus ist auch die Reaktion gegen das Sokratisieren[2], das leicht die Sphäre der Erziehung und des erziehenden Unterrichtes übergeht, zu verstehen. In dieser Hinsicht war der sokratischen Methode ein Hauptgegner in Pestalozzi erwachsen.

---

[1] *Akademie-Ausgabe, Bd. VI. S. 478.*

[2] *Hermann Leser, Johann Heinrich Pestalozzi. Seine Ideen in systematischer Würdigung. Leipzig 1908.*

Literaturverzeichnis

a) Quellenschriften

[Bahrdt, Carl Friedrich], Philantropinischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philantropin zu Marschlins. Frankfurt a. M. 1776.

— Geschichte seines Lebens, seiner Meinungen und Schicksale. Vor ihm selbst geschrieben. Berlin 1790—91. 3 Bde.

— Handbuch der Moral für den Bürgerstand. Halle 1789.

Basedow, Johann Bernhard, Elementarwerk, herausgegeben von Fritsch. Leipzig 1909.

— Inusitate et optima honestoris juventutis erudiendae Methodus. Kiel 1752.

— Philalethie. Neue Aussichten in die Wahrheiten und Religion der Vernunft... Altona 1764. 2 Teile.

— Practische Philosophie für alle Stände, Erster und zweyter Theil. 2. verb. Auflage. Dessau 1777.

— Ausgewählte Schriften. Herausgegeben von Hugo Göhring (H. Beyers Bibliothek pädagogischer Classiker) Langensalza 1880.

— Methodischer Unterricht der Jugend in der Religion und Sittenlehre der Vernunft. Altona 1764.

Baumgarten, Jacob Siegm., Erläuterungen des kleinen Catechismus D. Martin Luthers. Durchgesehen von Joh. Georg Kirchner. 3. Auflage. Halle 1764.

Börner, Chr Fr., Oratio solemnis de Socrate eodemque summo ac perfectissimo ethici exemplo. Lips. 1707.

Breitinger, Artis Cogitandi Principia, Tiguri 1736.

Buddeus, Johann Franciscus, Catechetische Theologie aus dessen hinterlassenen Handschrift nebst Herrn Joh. Georg Walchs Einleitung in die catechetische Historie, ausgearbeitet und herausgegeben von Johann Friedrich Frisch, Jena 1752.

Charpentier, Les Coses Memorables de Socrate, Ouuvrage de Xenophon. Traduit de Grec en Francois avec La vie de Socrate, Nouuellement composée et recueillie des plus celebres Autheurs de l'Antiquité, Paris 1650.

— Der Kern wahrer und nützlicher Weltweisheit. Ehedessen von Xenophon in Beschreibung der Merckwürdigen Dinge des Socrates vorgestellt und aus dem Französischen des Herrn Charpentier ins Teutsche übersetzt von Christian Thomasius. Halle 1693.
— Das Ebenbild eines wahren und ohnpedantischen Philosophen oder: Das Leben Socratis. Aus dem Französischen des Herrn Charpentier ins Teutsche übersetzt, Halle 1693.
Clericus, Joannis, Aeschinis Socratici Dialogi tres, graece et latine, ad quos accesit quarti Latinum Fragmentum. Vertit et notis illustravit.. cujus ad caesum additae sunt Silvae Philologicae. Amstelodami 1711.
— Bibliothèque universelle et historique. Amst. 1686—93.
Bibliothèque choisie pour servir de suite à la Bibl. univ. Amst. 1703—12.
Bibl. ancienne et moderne pour servir de suite aux Bibl. univ. et choisie. Amst. 1714—26.
— Opera philosophica in quatuor volumina digesta. Amst. 1704. 1. Bd.: Logica sive ars ratiocinandi.
Collins, Anthony, Discours sur la liberté de penser. Ecrit a l'occasion d'une nouvelle secte d'Esprits forts, ou de Gens qui pensent librement. A Londres 1704.
Cooper, John Gilbert, La vie de Socrate, traduite de l'Anglois, Amst, 1731.
Crousaz, Jean Pierre de, La Logique ou Système de Réflexions, qui peuvent contribuer à la netteté et à l'étendue de nos Connoissances, Amst. 1720. 3 vol.
— Traité de l'éducation des enfants, la Haye 1722.
Descartes, Oeuvres de, Publicées par Adam et Tannery Tome 8. Paris 1905.
Die Discourse der Mahlern, 1.—4. Theil. Zürich 1721—23.
Eberhard, Joh. A., Neue Apologie des Sokrates. Berlin und Stettin 1778.
Fénelon, Education des Filles, Paris 1687.
Flögel, Carl Friedrich, Einleitung in die Erfindungskunst. Breslau und Leipzig 1760.
— Dido, ein Schauspiel in fünf Aufzügen... von der lateinischen Jugend vorgestellt, und mit einer Abhandlung über die Sokratische Lehrart begleitet von..., Pro. Rect., Jauer (1768).
Förtsch, Paul Jacob, Kurzer Entwurf der katechetischen Theologie zum Gebrauch academischer Vorlesungen verfertigt. Göttingen 1758.
Fresenius, Johann Philip, Pastoralsammlungen, Neunter Theil, Frankfurt und Leipzig 1751.

Gottsched, Johann Gottfried, Erste Gründe der gesamten Weltweisheit. Praktischer Theil, Leipzig 1749.
Gräffe, Joh. Friedrich Christoph, Die Sokratik in ihrer ursprünglichen Beschaffenheit in katechetischer Rücksicht betrachtet, Neuestes katechetisches Magazin zur Beförderung des katechetischen Studiums. 2. Bd. Göttingen 1798.
Jocardi, Joh. Christian, Catechetische Sammlung der unentbehrlichsten Wahrheiten des Christentums zur Erleichterung einer gründlichen Fassung der Christlichen und Evangelischen Religion, Berlin und Leipzig 1745.
Kant, Gesammelte Schriften. Hrsg. von d. Kgl. Preuß. Akademie der Wissenschaften. Bd. 4. Berlin 1903.
Koecher, Joh. Christoph, Einleitung in die Catechetische Theologie und Unterweisung, welche zugleich an Statt einer auserlesenen Catechetischen Bibliothek dienen kann. Jena 1752.
Leibniz, G. W., Lettres touchant ce qui est indépendant des Sens et de la Matiere. In: Die philosophischen Schriften von G. W. Leibniz. Herausgegeb. von C. J. Gerhardt. 6. Bd. Berlin 1885.
— Philosophische Werke, 2. Bd. Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie. Übersetzt von A. Buchenau. Leipzig 1906.
Lessing, G. E., Sämtliche Schriften, herausgegeb. von Carl Lachmann. 6. Bd. Berlin 1839.
Miller, J. P., Historischmoralische Schilderungen zur Bildung eines edlen Herzens in der Jugend. 5 Theile. Helmstedt 1753 ff.
Mendelsohn, Moses, Phädon oder über die Unsterblichkeit der Seele, in drey Gesprächen, Carlsruhe (2. Aufl. 1769.)
Monumenta Germaniae Paedagogica.
Mosheim, Johann Lorenz, Phil. theol. Abhandlung von den moralischen Krankheiten des menschl. Geschlechtes. Leipzig 1771.
— Von Christi, dem einzigen nachahmungswürdigen Muster eines Theologen, (Academ. Abh. hrsg. von J. P. Miller) Leipzig 1766.
— Sittenlehre der Heiligen Schrift. 1. verm. u. verb. Aufl. Helmstädt 1753. 10 Bde.
Platon, Menon, übersetzt von Apelt, Leipzig 1922.
Poiret, Pierre, L'économie divine ou sistème universel et démontré des oeuvres et des dessins de Dieu envers les Hommes. Amst. 1687.
Rambach, Friedr. Eberh., Catechetisches Handbuch zur Erleichterung des Unterrichtes der Kinder in den Landschulen. 2. Aufl. Breslau 1771.

Rousseau, J. J., Emil oder Über die Erziehung, übersetzt von E. Sallwürk. 4. Aufl. Langensalza 1907. 2 Bde.
— Oeuvres complètes. Tome 3. Paris 1839.
Schubert, Joh. Ernst, Unterricht in der Religion für die Jugend. Helmstedt u. Halle 1764.
Seidel, Christoph Timoth., In der Erfahrung gegründete Anweisung, welches die wahre Methode zu catechisiren sey. Helmstedt 1748.
Simonetti, Christian Ernst, Vernünftige Anweisung zur Geistlichen Beredsamkeit. Zum Gebrauch seiner Zuhörer und Nutzen derer, die über die geoffenbahrten Wahrheiten gründlich und erwecklich reden wollen. Göttingen 1742.
„Socrates", Leipzig 1724/25.
„Der teutsche Socrates", Leipzig u. Görlitz 1732.
„Der teutsche Socrates", Berlin 1748.
Socrate le Rustique ou description de la conduite l'économique et morale d'un paysan philosophe, Zürich 1768.
Socrate serviens, Xanthippe dominans, oder Wohlmeinender Zuruff an alle unter dem Joche ihrer Weiber seufzender Mitbrüder... Sklavenburg 1747.
Steele, Richard, „The Lady Library". Written by a Lady, published by Sir---, 1714.
[Sulzer, Joh. Georg,] Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder. Zweithe, stark verm. Aufl. Zürich 1748.
„Die Vernünftigen Tadlerinnen", 2 Theile, 3. Aufl. Hamburg 1748.
Toland, John, Pantheisticon, Cosmopoli 1720.
Vernet, J., Dialogues Socratiques, Composées pour l'instruction de son Altesse Sérennissime Msgr. le Prince Héréditaire de Saxe Gotha. Nouvelle Edition, Halle 1760.
Versuch über Jesu Lehrfähigkeit, Leipzig 1797.
Vormbaum, Reinhold, Evangelische Schulordnungen, Gütersloh 1864.
Wielands Gesammelte Schriften, hrsg. von der Kgl. Preuß. Akademie der Wissenschaften. Erste Abth. 4. Bd. Berlin 1910.

b] Andere benutzte Literatur

Aitken, George, The Life of Richard Steele, London 1884.
Baeumler, Alfred, Kants Kritik der Urteilskraft, ihre Geschichte und Systematik. Erster Band. Das Irrationalitätsproblem in der Aesthetik und Logik des 18. Jahrhunderts bis zur Kritik der Urteilskraft. Halle 1923.

Deutsche Biographie.
Bladow, Friedr., Bericht von J. Lockes Leben und Schriften; aus dem französischen des Joa. Clerici übers. Halle 1760.
Bodmer, Hans, Die Gesellschaft der Maler und ihre Diskurse, Frauenfeld 1895.
Bodmer, Hermann, Joh. Jac. Breitinger, Züricher-Inaug.-Diss., Zürich 1897.
Böhm, Benno, Sokrates im 18. Jahrhundert. Studien zum Werdegang des modernen Persönlichkeits-Bewußtseins. Leipzig 1929.
Bulle, F., F. Hemsterhuis und der deutsche Irrationalismus des 18. Jahrhunderts, Jena 1911.
Cassierer, E., Das Erkenntnisproblem, 2. Aufl. 1. Bd., Berlin 1911.
Dilthey, W., Gesammelte Schriften. Bd. 3., Leipzig und Berlin 1927.
Frenzel, Otto, Zur Katechetischen Unterweisung im 17. und 18. Jahrhundert, Leipzig 1920.
Gaudig, Didaktische Präludien, Leipzig 1910.
Harnack, Th., Katechetik und Erklärungen des kleinen Katechismus D. Martin Luthers. 1. Bd., Erlangen 1882.
Heimpel-Michel, Elisabeth, Die Aufklärung, Göttinger Studien zur Pädagogik, Langensalza 1928.
Heubaum, Alfred, Geschichte des Deutschen Bildungswesens. Erster Band. Berlin 1905.
Heussi, Karl, Joh. Lor. Mosheim. Ein Beitrag zur Kirchengeschichte des 18. Jahrhunderts, Tübingen 1906.
Hirsching, F. C. G., Handbuch berühmter und denckwirdiger Personen... Leipzig 1794—1815.
Hirzel, Rudolf, der Dialog, ein Literarhistorischer Versuch. 2. Teil., Leipzig 1895.
Leser, Hermann, Johann Heinrich Pestalozzi. Seine Ideen in systematischer Würdigung, Leipzig 1908.
— Das Pädagogische Problem. Erster Band. Renaissance und Aufklärung im Problem der Bildung. München und Berlin 1925.
Maier, Heinrich, Sokrates, sein Werk und seine geschichtliche Stellung. Tübingen 1913.
Meusel, J. G., Lexion der vom Jahre 1750—1816 verstorbenen deutschen Schriftsteller, Leipzig 1802—16.
Münch, Geist des Lehramts, Berlin 1903.
Montet, A. de, Directionaire de Biographique des Gennvois et Vaudois, Lausanne 1877—78.
Muthesius, Die Berufsbildung des Lehrers, München 1913.
Pinloche, A., Geschichte des Philantropinismus, Leipzig 1914.

Raumer, Historisches Taschenbuch, 4. Folge. Leipzig 1866.
Rein, W.,, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Langensalza 1895—99.
Roloff, E. M., Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1913—17.
Sachse, E., Evangelische Katechetik, Berlin 1897.
Sallwürk, E. von, Fénelon und die Literatur der weiblichen Erziehung in Frankreich. Langensalza 1886.
Schian, Martin, Die Sokratik im Zeitalter der Aufklärung. Ein Beitrag zur Geschichte des Religionsunterrichtes. Breslau 1900.
Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Leipzig 1876—87.
Schubert, H. v., Bildung und Erziehung in frühchristlicher Zeit, in: Bilder und Studien aus 3 Jahrtausenden — Eberhard Gothein zum 70. Geburtstag als Festgabe, München und Leipzig 1923.
Schuler, Phil. Heinr., Geschichte des katechetischen Religionsunterrichtes unter Protestanten von der Reformation bis auf die Berliner Preisaufgabe vom Jahre 1762. Halle 1802.
Schumann, Geschichte des Unterrichtes in biblischer Geschichte. In: Kehr, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes. Gotha 1877. 1. Bd.
Stecher, Martin, Die Erziehungsbestrebungen der deutschen moralischen Wochenschriften. Leipziger-Inaug.-Diss. Langensalza 1914.
Stenzel, Julius, Platon der Erzieher, Leipzig 1928.
Tholuck, A., Geschichte des Rationalismus. Ersthe Abth., Geschichte des Pietismus, Berlin 1865.
Tumlirz, Otto, Das Wesen der Frage. Beiträge zu ihrer Gegenstandstheorie und Pädagogik. Leipzig 1919.
Zezschwitz, C. A. G. v., System der christlich-kirchlichen Katechetik. Zweiter Band: Die Lehre vom christlich-kirchlichen Unterricht nach Stoff und Methode. Zweite Abteilung: Die Katechese oder die kirchliche Unterrichtsmethode. Zweite Hälfte: Die erotematische Unterrichtsform. Leipzig 1872.

Lebenslauf

Albert Fritz Krecher, evangelisch-lutherisch, sächsischer Staatsangehöriger, wurde am 3. Mai 1903 zu Rechenberg-Bienenmühle als Sohn des Wagenmeisters Arthur Krecher und seiner Ehefrau Margarete geb. Meyer geboren. Er besuchte die Volksschulen zu Aue i. Erzgeb. und zu Chemnitz. Das Reifezeugnis erwarb er sich Ostern 1923 an der Oberrealschule zu Chemnitz. Dann studierte er 6 Semester in der kulturwissenschaftlichen Abteilung der Technischen Hochschule zu Dresden. Dort belegte er vor allem die Vorlesungen der Herren Professoren Baeumler, Fetscher, Gess, Holldack, Kroner, Kuhn, Seyfert und Tillich. Ostern 1926 legte er die Staatsprüfung für das Lehramt an Volksschulen ab. 1926—28 stand er im sächsischen Volksschuldienst. Vom Sommersemester 1928 bis zum Sommersemester 1929 studierte er in Erlangen und hörte dort bei den Herren Professoren Althaus, Haack, Hensel und Leser.